Carlos Cullen

Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro

noveduc

Cullen, Carlos A.
Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. - 3a ed. 1a reimp.
Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013.
160 p. ; 26x17 cm.

ISBN 978-987-538-104-9

1. Formación Ética y Ciudadana. 2. Educación Cívica. I. Título.
CDD 372.83

1° edición, julio de 1996
2° edición, octubre de 1999
3º edición, agosto de 2004
1° reimpresión, enero de 2013

noveduc libros
© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: contacto@noveduc.com / www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20
E-mail: novemex@noveduc.com – info@novemex.com.mx

I.S.B.N. 978-987-538-104-9

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

A mis padres,
porque amaron la libertad
y me la enseñaron

II. Hablemos de la convivencia 55
1. Dispersión de poderes y emergencia de nuevos actores sociales: una estructura disipada 57
2. Confusión de ciudadanías: la búsqueda de las dosis adecuadas 59
3. Normas de convivencia y negociaciones pragmáticas 60
4. Utopías en retirada y convivencias desoladas 62
5. El debate político contemporáneo 64

Capítulo 3
La docencia como virtud ciudadana

I. La docencia como virtud 69
II. La docencia como virtud ciudadana 75
III. Justicia y políticas públicas en la educación 79

Capítulo 4
Contextualicemos la demanda a la escuela de enseñar ética y ciudadanía

I. Las ambigüedades de la demanda 85
1. Globalización y exclusión 86
2. Modernización y segmentación 88
3. Descentralización y anarquía 91

II. Una lectura diferente 93
1. La escuela como tiempo de la esperanza en la crisis de las utopías 95
2. La escuela como vigencia de lo público en la crisis del pensamiento 99
3. La escuela como espacio común de lo diferente en la crisis del deseo 104

III. Hacia una didáctica para la enseñanza de la ética y la ciudadanía 109
1.Qué se debe enseñar de ética y de ciudadanía 111
2.Cómo se debe enseñar ética y ciudadanía 115
3.El quién y el cuándo en la enseñanza de la ética y la ciudadanía 116

Capítulo 5
La Nueva Alianza: contenidos educativos y proyectos institucionales

I. Legitimación pública de los contenidos y autonomía solidaria de las instituciones 121
1. La función social de la escuela y la escuela como movimiento social 124
2. La Nueva Alianza: contenidos y proyectos 126

II. Definición de criterios para los proyectos educativos 135
1. Una escuela autónoma no es una escuela soberana 136
2. Comunicación libre y participación responsable, fundamentos institucionales de la educación ética y ciudadana 140
3. Interpretación de las demandas de aprendizaje 146

Bibliografía

Bibliografía citada en el texto 149

Anexo: Bibliografía en español con orientaciones para el trabajo escolar 155

Revistas con números monográficos sobre la educación moral y cívica 159

Prólogo a la tercera edición

Este libro tuvo su origen en la convergencia de preocupaciones en torno a la ética (y la política) y la educación. Las reformas educativas de los años 90 en todo el continente daban un marco para el debate explícito sobre estas relaciones.

Si bien estamos ahora en una situación de discusión sobre el sentido de esas reformas, en particular en el área de la formación ética y ciudadana, me parece adecuado postular la vigencia de las cuestiones que plantea este libro.

En efecto, las preguntas planteadas: qué pasa hoy con la ética y la ciudadanía, por qué la docencia puede pensarse como "virtud ciudadana", qué quiere decir demandarle a la escuela que se ocupe de los temas ético-políticos, y cómo repensar la alianza entre lo que se enseña y las instituciones donde se enseña, todas estas cuestiones, por cierto, siguen estando abiertas y merecen una reflexión.

En la presente edición sólo he suprimido el subtítulo de "Bases para un currículo de formación ética y ciudadana", porque, justamente, quisiera separar las reflexiones filosófico-pedagógicas que contiene este libro, de la necesidad, más puntual y coyuntural, de si es posible o no, y en qué consiste, enseñar ética y ciudadanía en la escuela.

Es la atención a los temas sustantivos de las relaciones entre ética y educación la que verdaderamente me preocupa y ocupa hace muchos años. Sin duda que modificaría algunas cosas y agregaría otras, relacionadas con los temas de este libro, porque hay nuevos aportes, porque hay avances en algunos tópicos, y porque correspondería hacerse cargo de nueva bibliografía, que fue saliendo en estos últimos años.

He preferido, sin embargo, dejar el libro en su estado inicial (con el agregado de la segunda edición, el capítulo 3), porque los nuevos elementos reflexivos que tengo, productos de lecturas y de debates públicos, me llevan a planificar y escribir otros textos, algunos ya muy avan-

un currículum, para enseñar lo que tiene que ver con la ética y con la ciudadanía. Lo más complejo de esta "lógica" es entender las relaciones, muy específicas, entre teoría y práctica, en la constitución misma de los contenidos educativos del área.

Escribir este libro me significó descubrir algo así como una "nueva alianza" entre escuela y sociedad, una verdadera metamorfosis de la didáctica, que se está operando en este removido terreno de las transformaciones educativas, y que nos obliga, con toda la responsabilidad de los propios lugares, a desentrañar su sentido, a discutirlo públicamente y a animarnos a pensarlo y realizarlo.

Mi perspectiva, como siempre, es la de un filósofo. En este caso, puse en juego treinta años enseñando ética en la universidad, y, todo lo que aprendí en los últimos diez, metido en el espacio de las políticas educativas públicas, en las múltiples relaciones que tuve con la escuela, con el currículum, con las políticas educativas, y, sobre todo, con maestros, profesores, directivos.

Para esta segunda edición he agregado un capítulo nuevo, el tercero: *La docencia como virtud ciudadana.* Destacar el carácter ético y ciudadano de la tarea docente, como tal, me pareció un complemento necesario de este intento de pensar "bases para un curriculum de formación ética y ciudadana". De este modo intento resignificar, con una nueva perspectiva, el libro en su conjunto.

Carlos Cullen

1 Formulemos la pregunta para saber de qué se trata

En este primer capítulo intentaremos precisar las cuestiones en juego en la educación ética y ciudadana. El sentido de estas reflexiones tiene que ver con las opciones básicas para construir un currículum de educación ética y ciudadana. Se trata de definir los problemas de política educativa y de didáctica que implica enseñar en la escuela, ética y ciudadanía.

Es en el contexto del debate sobre la función social de la escuela y de los debates sobre las concepciones de la didáctica y el curriculum (I), que podremos discutir qué quiere decir enseñar ética (II) y enseñar ciudadanía (III).

I. ¿Qué quiere decir educar en la escuela?

La primera pregunta se refiere a la especificidad del ámbito escolar como agente educativo en relación con la moral y la convivencia, como una forma de despejar la cuestión de la legitimación de su pretensión de dar formación ética y ciudadana. Podría sugerirse, como lo hacen muchos, que no le corresponde a la escuela meterse en estas cuestiones, que dependen de opciones personales y, en todo caso, familiares y/o religiosas.

Plantear las bases de un currículum de formación ética y ciudadana exige algunas tomas de posición frente a esta cuestión: es cierto, la escuela no monopoliza todos los procesos sociales de educación que inciden en la formación moral y para la convivencia, de los individuos y los grupos, pero también es cierto que no es un agente educador más, por su misma especificidad, en relación con estas cuestiones.

> *Justamente, se intenta presentar* ***una definición ético-política del trabajo escolar****, y es en esta explicitación donde se juegan las bases más fundantes de un currículum de formación ética y ciudadana.*

La educación, en su sentido más amplio, es una práctica social o un conjunto de prácticas sociales, consistente *en socializar mediante la enseñanza de conocimientos.* El *lenguaje* es, en cierto sentido, la matriz básica de la socialización educativa, porque es el medio privilegiado donde se construyen los conocimientos, y es como el operador básico de los procesos educativos. Aprender a hablar es educarse mediante la construcción social de lo real, que la lengua misma opera (Berger-Luckman, 1991, Giddens, 1995).

Junto al lenguaje, y como lo muestran diversas teorías antropológicas, *la división social del trabajo* -que garantiza la reproducción de la vida- y *la prohibición del incesto-* que regula la realización del deseo-, son saberes adquiridos socialmente, pero que casi se confunden con la naturaleza misma de la vida humana (Lévi-Strauss, 1976). Las formas de satisfacción de las necesidades básicas de los individuos y las normas de la convivencia social pertenecen a los conocimientos que siempre están presentes en los procesos educativos.

Estas formas y normas están regidas por *las desigualdades* en la distribución del poder y los principios de *control entre grupos* sociales. Son

las "relaciones de clase", que se traducen "en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos cuyo origen es la división social del trabajo" (Bernstein, 1994).

Partimos de una postura, compartida por muchos, que sostiene que la educación es un proceso particularmente ligado *al "control" del poder* social y a su lucha por la hegemonía, es decir, por conseguir bases amplias de consenso y legitimidad, y a la *"represión" del deseo* individual y a la formación de la conciencia moral, es decir: la internalización de las normas sociales, y de la culpa por su transgresión.

El lenguaje y el conocimiento son, pues, los dos grandes operadores de la educación, mediante los cuales se aprende a vivir, a convivir con los demás y a conocerse a sí mismo. Pero, justamente por las desigualdades en la distribución del poder y del control de las relaciones, la educación, como se ha afirmado repetidas veces, se convierte necesariamente en el campo socialmente especializado de la transmisión cultural controlada.

Lo que interesa señalar aquí es *la relación entre conocimiento y socialización*. Nadie se socializa si no conoce, y nadie conoce sino socialmente. Esta compleja complicidad del conocimiento con la socialización es la base de la educación,

a) como proceso social, fuertemente controlado y con crecientes necesidades de *legitimar* las diversas formas de ejercer el poder social,

b) y como proceso individual, fuertemente diferenciado y con crecientes necesidades de *homogeneizar o integrar* las diversas formas de configurarse el deseo singular.

Las complejas nociones de *"habitus"* (Bourdieu, 1981,1988) y de *"código"* (Bernstein, 1977) han sido trabajadas para mostrar cómo estas relaciones de la socialización con el conocimiento, relacionándolo con la legitimación y la cohesión, están fuertemente determinadas por las desigualdades sociales, y pueden, a su vez, encontrar elementos de resistencia, de crítica, e, incluso, de transformación (Freire, 1969, 1970, 1974, Giroux 1981,1994, McLaren, 1993,1996).

Educar para un juicio moral autónomo, para la participación democrática, para el cuidado de sí mismo y del otro, es el resultado más el proceso mismo de su construcción, como educación

ética y ciudadana, de una larga historia de la educación como procesos complejos de socialización mediante el conocimiento.

Este proceso puede ser reconstruido conceptualmente, mostrando cómo se construye la especificidad de la enseñanza escolar, en este contexto amplio de los procesos sociales que definen la educación.

1. La función social de la escuela a la luz de principios de justicia política

Durante mucho tiempo, la educación, centrada en el conocimiento, simplemente consistía en una transmisión lisa y llana de saberes, necesarios para conservar un orden existente, inmemorial o tradicional, y que se suponía inmodificable, o modificable únicamente en los aspectos que el mismo orden vigente permitía.

En este sentido, la educación *imponía una moral,* en tanto conjunto de saberes relacionados con lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo rechazable, e imponía una determinada forma de *convivencia social*, que garantizara la reproducción, física y cultural, en los términos que la división social del trabajo y sus legitimaciones ideológicas lo requerían.

El conocimiento de estas normas sociales de la conducta era de tal naturaleza y apelaba a tales fundamentos (habitualmente de tipo mítico o religioso) que nadie podía pensar, siquiera, en cambiarlas o criticarlas. Incluso, esta transmisión de la moral incluía los elementos sancionadores a quienes transgredían las normas inamovibles.

Cuando en las formas de relacionarse con el conocimiento se introduce una cuña, una "duda", entre lo que "parece ser" y lo que "es" verdaderamente, entre las apariencias y las esencias, entre este mundo "sensible" y participado y un mundo "de ideas" arquetípico y participante, comienza un otro sentido para la educación, nuevos riesgos en su práctica social y nuevas formas de ejercer el necesario control.

Sólo al ganarse una idea de un conocimiento "científico", *fundado en razones argumentables*, diferente de un conocimiento solamente "opinado", porque fundado en meras tradiciones inmemoriales, o solamente "obedecido", porque fundado en meros poderes supranaturales o jerárquicamente naturales, comienzan a diferenciarse teoría y práctica, re-

flexión crítica sobre la moral y moral ejercida, reflexión crítica sobre las formas de socialización y socialización efectivamente realizada.

> *Con estas nuevas relaciones con el conocimiento, comienzan a conformarse, como disciplinas racionales,* ***la ética y la política****, y, por lo mismo, como lugares relativamente* ***críticos****, con relación a las meras morales impuestas o a las meras formas de organización social vigentes.*

Se trata de la diferencia entre ética y moral, entre política y socialización. Y con estas diferencias, comienza un lento proceso de transformación de las prácticas sociales de educar.

Al aparecer la idea de conocimiento "crítico", el control de la enseñanza tuvo por objeto la administración de ese conocimiento "verdadero", definiendo quiénes eran sus depositarios, encargados de transmitirlos, y quiénes sus destinatarios. Comenzó un proceso de lenta *"profesionalización"* de la enseñanza, porque no todos accedían a esta mirada crítica o "epistémica" (diferente de la mera opinión o "doxa") y de real *"segmentación"* educativa, porque no todos eran reconocidos como sujetos dotados, natural o socialmente, de esta capacidad de argumentar críticamente y de aprender lo verdadero.

Con la afirmación *moderna* de que la "razón" *(le bon sens)* es la cosa *mejor repartida* del mundo, aunque no todos sepan usarla (Descartes, 1637), y que el "deber" se basaba en la *autonomía* de la razón (Kant, 1785,1787), es decir: en su propia ley, aunque no todos actúen por el deber mismo, comienza otra historia.

La verdad del conocimiento no es el resultado de un saber ver las esencias, sino que consiste en saber construir objetividad, basados ahora en el uso legítimo de la razón, siguiendo críticamente las leyes de *la propia subjetividad* humana derivada, y por lo tanto sometida a la ley de la experiencia posible.

La bondad de las normas y de los estados, por otro lado, no reside en su pretendida adecuación a una naturaleza esencialmente definida, sino que consiste en un complejo proceso de legitimación, basado en un *contrato social,* donde los individuos delegan el poder natural que tienen, su libertad individual, para defender, justamente, la igualdad, la autonomía y el uso "maduro" (sin tutores) de la razón.

Es entonces cuando aparece, por primera vez, la idea de que el control del poder social y de las reglas para la lucha por la hegemonía, en

los procesos de socialización, radica, por principios de *iure*, en el colectivo que se forma por la asociación libre de voluntades, que son "naturalmente" libres, y están regidas por principios "autónomos" de racionalidad práctica. Es decir: de imperativos para actuar. Este colectivo no es otro que el pueblo, en tanto, como decía Rousseau, "voluntad general" y no meramente voluntad de todos (Rousseau, 1762).

Sea en las formas del "derecho natural", de cuño moderno más liberal-individual, como en las formas del "contrato social" de cuño moderno más liberal-social (Rawls, 1995), lo cierto es que la educación comienza a ser reconocida como *derecho de todos* y como una *responsabilidad inalienable del estado* democrático, es decir, legitimado por la voluntad popular. Además comienza a hacerse necesario que la educación se ocupe de legitimar nuevas formas de organizar el trabajo social, y prepararse para él, nuevos estilos de convivencia y de ejercicio del poder.

Es en este contexto histórico-ideológico, donde se debe ubicar *el nacimiento de la escuela moderna,* con su doble característica: la de educación *popular* y la de educación *pública*.

> *Sólo en el contexto moderno, donde lo público se hace popular, y lo popular se define desde lo público, es posible, me parece, entender por qué se le pide a la escuela que se ocupe de la ética y la ciudadanía, y no ya meramente de imponer una moral o una forma social de convivencia.*

Lo popular, en un primer momento, quería decir lo que corresponde a todos, lo que se funda en *la igualdad natural* humana, y no en el puesto social que se ocupe: es el sentido de la educación *común.*

Lo público, en cambio, tenía que ver con *la autonomía* o soberanía del pensamiento y el conocimiento, en relación con los poderes sociales o con las mismas pasiones individuales: es el sentido de la educación *disciplinada por el buen uso de la razón.*

Lo curioso, en la escuela moderna, es que con relación al conocimiento teórico, lo público se identificó rápidamente con lo científico, y lo popular con lo anticientífico o precientífico, y que, con relación al conocimiento práctico, lo popular se identificó con la mera voluntad general, y lo público, en este sentido, simplemente con lo "oficial", el estado, representante de esta voluntad, e instrumento de regulación del contrato social.

Para los efectos de asegurar la reproducción de las desigualdades, que el nuevo orden económico de la naciente economía capitalista producía, era necesario diferenciar un concepto político de lo popular y lo público, de un concepto cultural. El primero era necesario para legitimar democráticamente las nuevas funciones del estado. El segundo, para legitimar los posicionamientos subjetivos en relación con las nuevas reglas de división social del trabajo, determinadas por el mercado (Barbero, 1981).

Y esto produjo un particular sesgo al mandato de dar formación ética y ciudadana. Se reconocía que el pueblo era libre políticamente (para legitimar así el poder) y era esclavo o salvaje culturalmente (para legitimar así el control simbólico de las nuevas relaciones sociales).

> *Era necesario entonces* ***educar al soberano****, para que aceptara, disciplinadamente, los criterios de objetividad científica y de obligación ciudadana. La funcionalidad de esta forma de entender la educación para sostener y legitimar el naciente modo de producción capitalista ha sido reiteradamente estudiada.*

La "nueva moral social", la del estado moderno capitalista, no puede por principio legitimarse si no es por la educación pública, que, mediante la selección de determinados conocimientos, enseña a liberarse de la "moral tradicional" y de las formas antiguas de socializarse, tanto en lo que hace al trabajo como al goce. En este sentido, el proyecto educativo moderno aparece como fuertemente "progresista".

El "nuevo civismo político", el del estado moderno democrático, no puede legitimarse si no es por la educación popular, que, mediante la selección de determinados conocimientos comunes, enseña a liberarse de las "jerarquías tradicionales" y de los valores antiguos que las legitimaban, tanto en relación con la representación como con la obediencia. En este sentido, el proyecto educativo moderno aparece también como marcadamente "progresista".

Sin embargo, el doble proceso, de *profesionalización* de la enseñanza y de *segmentación* de los aprendizajes, se profundiza mucho más. Por lo mismo que se reconoce que la razón es autónoma moralmente y puede ser "objetiva" científicamente, y es libre políticamente para elegir sus "representantes", el control social de su "buen uso", de su "disciplinamiento" se hace más necesario.

Son las mismas formas de acumulación del capital, en la economía de mercado y en la sociedad industrial naciente, las que hacen necesario, además, diferenciar muy bien entre

a) quienes necesitan solamente una educación "básica" (común), para saberse fuerza de trabajo intercambiable (mero valor de cambio, despojado de resistencias culturales) y legitimadores, por su "voto", del poder social guardián del libre mercado,

b) y quienes necesitan, además, una educación "superior" (elitista) para saberse dueños de la fuerza de trabajo y controladores, por su poder económico, de las reglas sociales de la convivencia.

Aparece entonces el mandato de que la escuela forme buenas personas, que internalizan como deber las normas sociales, y buenos ciudadanos, que se saben parte del estado moderno y legitiman la autoridad, porque la eligen como sus representantes y cuidadores del cumplimiento del derecho constituido. Con todos sus avatares la escuela moderna cumplió su misión moralizante y civilizante, logrando la cohesión social y la integración en una sociedad cada vez más segmentadora y fragmentada.

Es esta escuela moderna la que, terminando el siglo XX, ha entrado en crisis y necesita transformaciones. Porque es la sociedad "moderna" la que ha entrado en crisis, con un modelo hegemónico de globalización económica y de exclusión de amplios sectores, con una crisis de las relaciones que la nación moderna había establecido entre la sociedad civil y el estado, con formas nuevas de comunicación social, de circulación de la información y de dispersión de los mecanismos legitimadores del poder social.

Una constante, en los diagnósticos de la crisis como en las propuestas de transformación educativa, aparece como la necesidad de *reformular la función social de la escuela*, por el desfasaje que parece sufrir en relación con las necesidades del modelo económico vigente y con las contradicciones del estado para sostenerlo (Offe, 1995).

Uno de los elementos determinantes de la nueva situación es el valor económico del conocimiento y de la información, y, por lo mismo, la creciente importancia de regular los mecanismos socializadores para el trabajo mediante conocimientos. Es decir, redefinir la función social de la escuela y de las formas de las prácticas pedagógicas (*Educación y Conocimiento*, Cepal-Unesco, 1992).

Sin embargo, nuestra pregunta intenta llevar la cuestión de la redefinición de la escuela y su función social al ámbito estrictamente *normativo*. Es decir, no se trata de una *mera estrategia pragmática* de acomodación de la escuela lo que este modelo hegemónico exige para asegu-

rar el control de las crisis sociales que acarrea. No se trata sólo de un desfasaje funcional en relación con las necesidades de legitimación del nuevo modelo social.

Apunta al tema de la legitimación o de la fundamentación de la educación escolar, particularmente en lo que hace a la formación ética y ciudadana. Se trata de colocarnos en el plano del deber-ser, estrictamente ético, y no meramente de la prescripción jurídica o de las fuerzas o coacción de los hechos. La crisis de la escuela, en tanto refleja la crisis de la sociedad, no implica necesariamente que debamos plantear su reforma en términos de mera adaptación funcional a las nuevas exigencias, emergentes de las propias contradicciones del estado neoliberal.

De aquí que partamos de lo que algunos autores llaman la "justicia política", o el punto de vista ético para criticar el derecho y el estado, y las instituciones sociales (Höffe, 1993). Son estos principios normativos los que definen el deber ser de la escuela, y que han de ser el punto de vista crítico para evaluar las "políticas educativas".

Desde aquí podremos plantear la cuestión del currículum, como explicitación de una política educativa, y entonces tendrá sentido hablar de contenidos educativos, y sus formas de organización.

Esto justifica la idea central de este libro: es necesario construir un currículum de educación ética y ciudadana, y no meramente definir algunos contenidos y/o algunos fines de la educación, relacionados con esta formación. Sólo un currículum nos pondrá de manifiesto las relaciones con los conocimientos, con las demandas sociales, con la política educativa y, en última instancia, con los principios de una "justicia política".

Como parte de una justicia política, en un estado democrático la función social de la escuela es, ciertamente, enseñar, pero como un socializar mediante la enseñanza de saberes, *legitimados públicamente*, para responder adecuadamente a las demandas sociales de aprendizaje, *interpretadas equitativamente,*

- es necesario definir criterios públicos de legitimación de la enseñanza;
- es necesario definir criterios equitativos de interpretación de la demanda de aprendizajes.

2. Las políticas educativas públicas y equitativas

Las políticas educativas, como tales, pertenecen al ámbito de lo fáctico e histórico, implican formulaciones complejas y ambiguas, se expresan tanto en las políticas de un gobierno como en las diversas prácticas sociales, que también tratan de ejercer, desde sus propias lógicas, el poder de educar.

Una política educativa tiene que tomar decisiones sobre los modos de definir, asegurar, ejecutar y controlar los procesos educativos. El tema de las relaciones con el poder económico (si se toma la educación como variable de ajuste en las decisiones presupuestarias), los mecanismos de definición de lo central y lo descentralizado, lo ejecutado por el estado y lo dejado en las manos de los agentes de la sociedad civil, las concepciones sobre el conocimiento como bien social y las definiciones sobre las competencias deseables, son algunos de los puntos que definen una política educativa.

Las políticas educativas forman parte del conjunto o sistema de políticas públicas. Nunca es una política aislada de las decisiones económicas, jurídicas, culturales. También es oportuno distinguir el poder del estado, y sus programas de gobierno para la educación, de la "microfísica del poder", es decir la configuración social de una política educativa a través de diversas prácticas sociales, que también inciden, y a veces compiten, en la función social de la escuela.

Una política educativa, sin embargo, tiene, además de un sentido "descriptivo", uno claramente prescriptivo, donde justamente insistimos en plantear la cuestión normativa o ética.

Una política educativa, en estos sentidos, es justa y democrática si garantiza para todos los ciudadanos el cumplimiento de la función social de la escuela, asegurando la vigencia de lo público como criterio de legitimación de lo que se enseña y la equidad como criterio de interpretación de la demanda de aprendizajes. Por eso es necesario afirmar:

- que la educación es un derecho básico que se funda en la dignidad misma del ser humano, que no está condicionada a ninguna mediación "privada", ni fundada en las "desigualdades";
- que el conocimiento es un bien social que una política educativa tiene que saber y poder distribuir equitativamente;

- que la escuela es un espacio público que una política educativa tiene que saber y poder mantener adecuadamente;
- y que de aquí se sigue la responsabilidad indelegable del Estado, que se traduce en adecuadas políticas presupuestarias para la educación, y en asegurar las condiciones laborales y profesionales del trabajo docente, así como la infraestructura necesaria para el cumplimiento efectivo del derecho educativo.

3. El currículum y sus opciones didácticas e institucionales

Planteado el tema en este contexto, de justicia política y de política educativa, recién estamos en condiciones de empezar a hablar de currículum como el campo problemático de las políticas educativas, donde se define lo que se va enseñar y lo que se debe aprender (Teriggi, 1994)

> *Como lo mostraremos, un currículum implica* ***una toma de posición didáctica*** *frente al conocimiento y los valores, y* ***una contextualización institucional de la didáctica*** *propuesta.*

En tanto parte fundamental de una política educativa, un currículum selecciona y prescribe los saberes que deben ser enseñados e interpreta y evalúa los logros y competencias que deben ser aprendidos. Para eso:

a) Toma posición en *las relaciones entre los saberes que propone enseñar y los contextos sociales e históricos de producción y circulación científico-tecnológica de esos mismos saberes,* es decir, opera una transformación "didáctica" del conocimiento.

- Esta toma de posición no es un mero problema técnico, sino que pone en juego opciones valorativas y principios normativos. El tema tiene que ver con el posicionamiento de lo enseñable, tanto en la prescripción oficial como en la normatividad política, y con el posicionamiento del enseñante, tanto en su formación básica como en las formas de reflexionar su práctica de enseñar.

b) Toma también posición *en las relaciones entre los saberes que propone enseñar y los contextos sociales e históricos de producción y comunicación de matrices culturales e individuales de aprendizaje*, es decir, opera una contextualización "institucional" de la didáctica.

- Esta nueva toma de posición tampoco es un mero problema técnico, sino que pone en juego opciones valorativas y principios normativos. Por eso es tan importante el posicionamiento institucional, tanto en las reglas de juego prescriptas como en las relaciones reales instituyentes, y el posicionamiento con relación al supuesto sujeto de aprendizaje y su evaluación.

4. Los contenidos educativos

Los contenidos educativos son tales, precisamente por sus contextos curriculares, que traducen una política educativa en relación con la función social de la escuela. Es lo que la escuela enseña, que entonces no puede ser enunciado, ni desde un mero listado de temas ni desde un mero listado de competencias que deben ser adquiridas, o de logros que pueden ser evaluados.

La concepción de contenido educativo depende de su inserción en decisiones curriculares, didácticas e institucionales, que traducen políticas educativas.

Por su doble inserción, el conocimiento y la práctica cotidiana, los contenidos educativos se pueden agrupar de diferentes maneras, siendo lo importante entender que se trata de *criterios curriculares*, resultado de la operación didáctica y la contextualización institucional, y no aisladamente epistemológicos ni meramente culturales.

- Este tema se refiere a los formatos curriculares, que en nuestra tradición tienen básicamente un modelo: *el disciplinar*, con variantes que suelen incluso darse mezcladas: lo monodisciplinar, lo pluridisciplinar (áreas) y, más raramente, lo interdisciplinar o transdisciplinar. En cualquiera de los modelos puede haber *secuencias de contenidos* de progreso lineal, de profundización o insistencia circular o en espiral (ejes, por ejemplo) y de cruces variados o transversales (Cullen, 1996; Bernstein, 1994).

- Es posible también diferenciar distintos *niveles de concreción* de las propuestas curriculares, según sea el nivel de contextualización institucional: nacional, provincial, municipal, de centro, de aula, de alumno (Coll, 1987).
- Y también es posible distinguir, en la misma noción de contenido educativo aspectos diferentes, relacionados con dimensiones cognitivas y/o conductuales, con dimensiones individuales y/o sociales, con factores temporales y/o espaciales (Terigi, 1995).

5. Diversidad curricular y desarrollo curricular

Si bien un currículum intenta *unificar y orientar* el conjunto de la práctica educativa sistemática, es importante señalar algunas cuestiones:

- Es imposible explicitar curricularmente todos los aspectos de la práctica educativa: lo que señalan las nociones de currículum *nulo,* currículum *oculto* o *implícito*, currículum *excluyente,* son parte también de las opciones de la política educativa, y de la práctica social cotidiana de los agentes educativos (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 1988).
- Es posible que bajo el formato de *un* currículum convivan, en realidad, *diversos* currículos. Esta diversidad puede tener distintas causas: la especificidad misma de los contenidos educativos, los diversos modos de relacionarse con el conocimiento y la cultura de los agentes constructores del currículum, los residuos globalizantes y transversales que pueden operar las "concreciones" y "contextualizaciones".
- Es obvio que en esta noción de currículum diversificado incluimos también todo aquello que suele llamarse *desarrollo curricular* (textos escolares, orientaciones didácticas, recursos y planificaciones, etc), y que opera también en la construcción del currículum. Los grados de incidencia del "desarrollo" curricular tienen mucho que ver con el carácter más o menos "flexible" o "abierto" que tengan las prescripciones curriculares formales y los controles de supervisión de la práctica pedagógica concreta.
- Naturalmente, esta diversidad puede estar referida a *ambigüedades* discursivas, a *incoherencias* teórico-prácticas, a *conflictos* ideológicos.

A la luz de estos supuestos, suscinta pero claramente explicitados, proponemos en este libro algunas bases y puntos de partida para construir un currículum de formación ética y ciudadana.

No basta tener un listado de "contenidos" agrupados en un área llamada de formación ética y ciudadana, ni basta tampoco tener una "historia" donde siempre la escuela dio formación ética y ciudadana. Es necesario contar esa historia y criticar esos listados desde opciones didácticas e institucionales. Se trata, en definitiva, de discutir una política educativa, hoy y aquí.

II. ¿Qué quiere decir enseñar ética?

Es necesario, pues, explicitar qué entendemos por educación ética y ciudadana. Tomar decisiones tanto con relación a la producción del conocimiento ético y ciudadano, como tomar posición con relación a los contextos y matrices de aprendizaje. Justamente por eso hablamos de "currículum", porque tenemos que explicitar un enfoque didáctico y tenemos que explicitar un enfoque institucional.

La opción primera radica en pensar la educación ética como *un área específica* de problemas. Un currículum de educación ética tiene que explicitar estos problemas específicos. La escuela, hoy, tiene que enseñar ética, como tiene que enseñar matemática, lengua, o historia. Esto no quiere decir que tanto la ética, como la matemática o la lengua, o cualquier otra disciplina racional, no puedan ser formateadas, para su enseñanza escolar, "interdisciplinarmente" o "transversalmente".

La especificidad de la enseñanza de la ética le viene por el área de conocimientos y valores que la funda, no por tener que ser una asignatura escolar.

La ética, en tanto disciplina racional, pertenece al campo de los saberes legitimados *públicamente* y es desde ese lugar que da elementos para interpretar *equitativamente* las demandas de aprendizaje de valores, normas, actitudes.

1. La ética como disciplina racional

Enseñar ética como disciplina racional quiere decir enseñar saberes específicos, que permitan contar con principios racionales y fundados para la construcción *autónoma* de valores y para la *crítica racional* de la validez de las normas, que se dan fácticamente como obligaciones morales. Es enseñar a colocarse en "el punto de vista moral" y a saber argumentar moralmente.

Esta manera de concebir la ética tiene dos supuestos importantes, uno relacionado con la distinción entre moral y ética, y otro relacionado con la distinción entre un campo propio y específico de la filosofía, que es el de los saberes prácticos, y otro campo diferente y de otra naturaleza, que es el de los saberes teóricos.

Es decir, la moral o las morales, constituyen, precisamente, el objeto reflexivo de la ética como disciplina racional. Por otro lado, la acción, su lenguaje, sus sentidos (intenciones, motivos, efectos) y sus mecanismos de legitimación, exigen un tipo de saber que es de naturaleza distinta a los saberes referidos a objetos teóricos. El saber acerca de lo normativo y evaluativo en las acciones de los hombres, saber práctico en sentido fuerte, no tiene la misma forma racional que un saber acerca de los "objetos" naturales, técnicos o sociales.

Por eso, una teoría psicológica o sociológica o antropológica o económica de lo moral es una teoría sobre un "objeto" construido desde el correspondiente marco referencial y categorial, pero no es una ética, como disciplina racional autónoma, que reflexiona sobre los principios y fundamentos de las "morales" construidas por las prácticas sociales.

Que la ética sea una disciplina racional autónoma no es algo universalmente aceptado. Hay quienes sostienen, como lo hizo el primer empirismo lógico (Russell, por ejemplo) y lo repiten algunos herederos, como Popper o Albert, que *la ética es un saber racionalmente "indecidible"*. Se trata, para estos autores (y otros, como Stevenson) de decisiones personales, emocionales, no argumentables racionalmente y, esto, sobre todo, porque son carentes de significatividad "objetiva" o "científica", único modo de racionalidad posible. Es decir, para muchos, lo práctico no es un campo racionalmente fundamentable (Camps, Guariglia, Salmerón, comp., 1992).

Hay otros que reducen la racionalidad de la ética (y de la filosofía práctica en general) a la posibilidad de hacer *un análisis del lenguaje*, mostrando la especificidad de un campo semántico relacionado con la moral y el tipo de acto de habla que supone la obligación moral (en las huellas del segundo Wittgenstein, Austin, Searle, Hare, Hart, etc.), pero que no nos llevaría más allá de una descripción precisa de diversas formas de vida, que justifican las referencias y designaciones del lenguaje ordinario (Arregui, 1984, Hudson, 1974).

Hay otros, finalmente, que aceptan la racionalidad de la ética, incluso como filosofía práctica, pero como *un saber dependiente* (no autónomo) de otros saberes: la metafísica, la sociología, la psicología, la antropología, la teología, etcétera. Entre estos saberes determinantes de la ética puede darse una amplia gama entre posturas más universalistas y más relativistas, y entre formas de plantear los problemas más dogmáticos y más críticos.

Enseñar ética es algo diferente de inculcar *dogmáticamente* una moral, es decir, una determinada escala de valores, una concepción del bien

y de la felicidad, una forma canónica de entender la "ley natural". Pero es también algo diferente de aceptar *escépticamente* cualquier moral, declarando imposible una fundamentación racional de las obligaciones, las normas, los principios, los bienes. O bien resignarse a un *relativismo,* más o menos impresionista, de las "formas de vida" o de las "opciones personales", que dejen sin posibilidad de universalizar normas, encontrar valores comunes, regirse por algunos principios válidos para todos.

Es decir, aceptar que la ética es una disciplina racional enseñable implica un marcado rechaza simultáneo del dogmatismo moral, del escepticismo moral y del relativismo moral. Entonces, estas son las dos primeras opciones de estas bases curriculares:

1. *Es posible fundamentar racional y argumentativamente la validez de los principios de valoración moral y de las obligaciones morales.*
2. *Es posible fundamentar racional y argumentativamente la universalidad de ciertos valores y de ciertas obligaciones morales.*

Lo que se quiere decir es que enseñar ética es no ceder ni al dogmatismo ni al escepticismo, ni ceder al universalismo "naturalista" ni al relativismo "culturalista".

Enseñar ética es enseñar saberes que permitan fundamentar y universalizar racionalmente principios de valoración y normas para la acción. Sólo aceptando que la ética es una disciplina racional autónoma, es posible aceptar un pluralismo axiológico que no sea relativismo, es decir: el reconocimiento de las diferencias y la búsqueda de lo común y un universalismo crítico de principios que no sea dogmatismo, es decir: el reconocimiento de la igualdad y de la libertad, para realizar el propio proyecto de vida.

2. Autonomía moral y diálogo

En este sentido, es necesario interpretar la demanda social en términos de *formación de una personalidad moral autónoma*, equipada lo suficiente con principios y saberes como para poder hacerse cargo ra-

cionalmente de las propias opciones y no quedar a merced de imposiciones heterónomas, de cualquier especie, *y dialogante*, capaz de saber argumentar con otros sus propias razones, escuchar las diferentes, buscar bases de consensos racionales y proyectos comunes, y respetar, en todos los casos, los principios básicos de una convivencia justa.

Lo que lleva a la escuela a enseñar ética no es el hecho de que se necesitan valores para vivir en la sociedad o para sentirse bien, o que es necesario cumplir con el deber para asegurar el orden social o el bienestar individual. En realidad, cualquier proceso socializador transmite valores y normas, censura antivalores, prohibe acciones, sanciona transgresiones. Lo que la escuela sí hace es mediar esta socialización con saberes legitimados públicamente, que permiten tomar posición más racional frente al hecho social de la moral. Y en una sociedad, abierta y pluralista como la de hoy, esto es particularmente relevante (Martínez, 1992).

Sin duda que esta forma de entender la demanda de aprendizajes "éticos" no es tampoco universalmente aceptada. La escuela es un privilegiado lugar del control social, y hay quienes sostienen que lo demandado es aprender a adaptarse a las normas vigentes, a los valores hegemónicos, a las exigencias que provienen de quienes manejan el mercado (y por lo mismo la producción) y quienes manejan el discurso (y por lo mismo la legitimación).

En este caso, se responde a la demanda cuando se *modela la conducta, y se forma así una personalidad moral, adaptada y competitiva*, que internalice valores y normas vigentes, que aprenda los mecanismos de competitividad y de exclusión para resolver los conflictos, que construya una subjetividad posicionada en los lugares que le asigna la desigual relación de "clases".

De aquí las dos siguientes opciones de este currículum de formación ética y ciudadana:

3. *Es posible aprender a construir autónomamente, sin otra ley que la de la propia razón, los valores y las normas*
4. *Es posible, entonces, aprender a resolver argumentativa y dialógicamente los conflictos de valores, a respetar opciones diferentes y a convivir en un pluralismo axiológico sin renunciar a la defensa de valores universales y comunes.*

3. Autoestima y cuidado del otro

Finalmente, enseñar ética es enseñar a conocerse y a valorarse desde principios de juicio responsable y solidario. Es decir, la educación ética busca formar una personalidad moral definida *integralmente,* y no solamente desde la autonomía y el diálogo. Esta es también una opción curricular central. La autoestima y la coherencia, el pensamiento crítico y la creatividad, las profundas conexiones con el propio deseo y con las instituciones sociales, son también elementos de la personalidad moral.

Enseñar ética, entonces, no está desvinculado de plantear cuestiones como la felicidad, la alegría, el respeto propio y de los otros, el cuidado de la vida, la solidaridad y la responsabilidad. Es decir, lo que en términos generales se suele llamar las "virtudes".

Este punto necesita que lo profundicemos un poco.

Durante mucho tiempo se ha tratado de separar las cuestiones relacionadas con el deber o la vida honesta de las cuestiones relacionadas con la felicidad o la buena vida. Esto llevó a que en la historia de la ética se distingan, con cierta insistencia, las éticas *deontológicas* (o centradas en el deber y la obligación moral), de las éticas *eudemónicas* (o centradas en el bien y en la felicidad).

Esta distinción debe ser mantenida en las cuestiones de fundamentación y con relación a la formación del juicio moral autónomo y de la capacidad de dialogar las diferencias morales, pero es necesario avanzar en la comprensión de su dialéctica interna y de su mutua dependencia cuando se trata de formar una personalidad moral íntegra. Justamente aquí radica, en buena medida, la necesidad de superar el aparente abismo entre un mero formalismo ético y una mera ética material de los valores (Max Scheler, 1966).

De aquí, dos nuevas opciones como bases para un currículum de formación ética y ciudadana:

5. *Es posible enseñar saberes relacionados con la autoestima y el cuidado solidario de los otros.*

6. *Y es posible, entonces, que se aprendan en la escuela modos de conocerse a sí mismo y valorarse, así como principios de autorregulación y coherencia.*

Recapitulando: la enseñanza de la ética, en un currículo de formación ética y ciudadana, tiene como base las siguientes opciones:

1. Es posible fundamentar *racional y argumentativamente* la validez de los principios de valoración moral y de las obligaciones morales.
2. Es posible fundamentar *racional y argumentativamente* la universalidad de ciertos valores y de ciertas obligaciones morales.
3. Es posible aprender a construir *autónomamente*, sin otra ley que la de la propia razón, los valores y las normas.
4. Es posible entonces, aprender a resolver *argumentativa y dialógicamente* los conflictos de valores, a respetar opciones diferentes y a convivir en un pluralismo axiológico sin renunciar a la defensa de valores universales y comunes.
5. Es posible enseñar saberes relacionados con la autoestima y el cuidado solidario de los otros.
6. Y es posible, entonces, que se aprendan en la escuela modos de conocerse a sí mismo y valorarse, así como principios de autorregulación y coherencia.

III. ¿Qué quiere decir enseñar ciudadanía?

Es enseñar saberes que permitan fundamentar racional y argumentativamente la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la responsabilidad social, la búsqueda del propio bien y la solidaridad.

También, como en el caso de la ética, enseñar ciudadanía sólo es posible desde su reconocimiento como un área *específica* de problemas. Un currículum de formación ciudadana tiene que explicitar estos problemas específicos. La ciudadanía es una categoría codisciplinar (como mostraremos enseguida) y, por lo mismo, pertenece al campo de los saberes legitimados públicamente y que, por lo tanto, dan también elementos para interpretar correctamente la demanda de aprendizajes para la convivencia social.

Enseñar ciudadanía es algo diferente de *adaptar autoritariamente* a un orden dado, pero es también algo diferente de *desadaptar anárquicamente* de cualquier orden.

1. La ciudadanía como categoría codisciplinar

Guy Palmade define lo "codisciplinar" como el "conjunto de las concepciones que permiten unificar el conocimiento de las diferentes disciplinas, manteniendo la originalidad de cada una de ellas" (Palmade, 1978). Un paso importante en esta línea es lo que el mismo autor llama, en las huellas de G. Bachelard (1979), conceptos "transespecíficos". Me parece importante, para la educación ciudadana, que aclaremos esta idea, para no cometer el deslizamiento de las compactaciones conceptuales ideológicas, que, en realidad, sólo se ponen al servicio del mantenimiento del status quo, sin profundizar en la necesidad de una crítica.

Que la ciudadanía es una categoría codisciplinar quiere decir que es necesario mantener su potencial teórico-crítico, para designar *una normatividad en relación con la convivencia social*, y no depotenciar este sentido por un deslizamiento ideológico, que le quita historicidad, referencia a marcos de teorías políticas, sociológicas, lingüísticas, y, por supuesto, de fundamentación ética. De aquí la importancia de enseñar la ciudadanía desde saberes ético-políticos y desde las complejas perspectivas de las ciencias sociales.

Cuando se pretende, por ejemplo, compactar el sentido jurídico de la expresión ciudadanía, sujeto con derechos y deberes constitucionales, con sus sentidos políticos o éticos o sociológicos o lingüísticos o históricos, simplemente se comete una falacia ideológica.

En este sentido, defendemos que la ciudadanía debe ser enseñada racionalmente, es decir, críticamente, y no como una cuestión de inculcar una determinada ideología. El único camino posible, creemos, es tomarla como un típico ejemplo de categoría transespecífica o bien como abriendo un campo teórico codisciplinar.

En este sentido, enseñar ciudadanía es enseñar saberes específicos que permitan contar con principios racionales y fundados, para la construcción de una participación *democrática* en el orden social y para la *crítica racional* de los modos históricos-sociales, que obstaculizan o impiden concretamente esta participación.

Esto implica algunos supuestos que conviene explicitar aquí. La ciudadanía no se identifica sin más con la socialización o mera convivencia, cualquiera sea su forma. La ciudadanía es la crítica de las socializaciones posibles, de la misma manera que la ética es una crítica de las morales posibles.

Es necesario distinguir esta manera de plantear la ciudadanía como categoría racional "codisciplinar" de, por lo menos, dos posturas, que suelen pensarla de manera diferente: una, la que tiende a leer la categoría en términos *"formales"* (normalmente jurídicos), como si la ciudadanía se redujera únicamente a un enunciado de derechos y deberes, más o menos formalizados por las leyes escritas y las constituciones. En este caso, se corre el riesgo de divorciar el "estado de derecho" de las cuestiones del poder y de la justicia, y sus avatares históricos.

La otra tiende a ver la ciudadanía como una mera cuestión de *"sentimiento patriótico"*, de incorporación a una unidad cultural -la nación- como forma de integración de un todo social, supuestamente homogéneo. En este caso, se corre el riesgo de divorciar la "cultura nacional" de la historia concreta de las desigualdades sociales y de las exigencias del estado de derecho.

En ambos casos, la categoría es deshistorizada, pierde su sentido de crítica social, y se la considera o abstractamente incuestionable, por su formalidad y axiomaticidad, o concretamente incuestionable, por su irracionalidad e intimidad.

Frente a estas posturas, que reducirían la ciudadanía al formalismo jurídico o al sentimentalismo patriótico, a una fundamentación de tipo lógico-coercitivo, o de tipo decisionista-sugestivo, hay también quienes descreen *escépticamente* de la posibilidad de fundamentar la ciudadanía racionalmente (o afectivamente), y simplemente ven como la única forma posible de posicionamiento "racional" la postura anárquica, es decir, el descreimiento de toda posibilidad de organización social, que no responda a los intereses de una clase en detrimento de otras, de unos individuos en detrimento de otros. Para esta postura, es necesario mostrar cómo es ilusoria toda forma de ciudadanía o de organización social, y que sólo la crítica permanente del orden estatuido puede generar alguna forma de convivencia razonable, a través de una asociación más o menos espontánea, ni normada ni organizada.

Frente a estas posturas, que en el fondo se reparten el campo entre el *dogmatismo* de las formas sociales o de los sentimientos nacionales, y el *escepticismo* de una negación de la racionalidad social, es necesario afirmar enfáticamente, como supuestos de un currículum de formación ética y ciudadana, lo siguiente:

1. *Es posible fundar racionalmente, en forma codisciplinar, los principios de la ciudadanía, como forma crítica de socialización y de construcción de un ordenamiento social.*
2. *Es posible fundamentar racional y argumentativamente la viabilidad de la participación política y de la responsabilidad social, que especifican la ciudadanía como democrática.*

Lo que se quiere decir es que enseñar ciudadanía, no es legitimar un orden social dado, ni es tampoco descreer escépticamente de su posible transformación. Es enseñar la *participación democrática* como modo de construir una ciudadanía responsable y solidaria, es decir: una convivencia justa.

En realidad, se trata de enseñar la convivencia como problema de ciudadanía, es decir, de pertenencia a un orden público común, la ciudad, que exige el respeto de normas y leyes y que cada uno de nosotros lo constituye como sujeto público. Pero esta ciudadanía ha de ser democrática, como forma de garantizar una convivencia justa.

Es decir, se trata de hacer una reflexión "política" y una "jurídica", pero en el contexto de una reflexión "ética" de la política e "histórico-social" del derecho. La ciudadanía es necesariamente una categoría codisciplinar, y su enseñabilidad depende de mantener el campo, sin reducirlo a la mera fundamentación jurídica o a la mera apelación de los sentimientos de pertenencia cultural. No se trata ni de "republicanismo" puramente abstracto, ni de un "patrioterismo" puramente irracional. Se trata de una participación democrática ciudadana.

Un tema fundamental, en este punto, es no confundir educación ciudadana con adoctrinamiento político partidario o corporativo. Se trata de dar elementos para la vida en común, desde lo común y para lo común. Se trata, en definitiva, de enseñar a fundamentar racionalmente la convivencia, donde confluyen -sin compactarse ni deslizarse ideológicamente- reflexiones específicas de la ética, la política, el derecho, la historia, la sociología, la economía, la antropología, las teorías del lenguaje, etcétera. Es de los campos codisciplinares más necesarios y al mismo tiempo más fecundos.

2. Participación democrática y pluralismo

En este sentido es necesario interpretar la demanda social en términos de una *ciudadanía democrática participativa,* equipada lo suficiente con principios y saberes, como para hacerse cargo responsablemente del estado de derecho, no reduciendo la participación únicamente a la elección de representantes para el gobierno, sino también buscando formas de organización social y de control ciudadano de las decisiones públicas, que permitan poner en vigencia, real y efectiva, los principios del orden democrático: la igualdad ante la ley y de oportunidades reales, la división de poderes, la publicidad (y por lo mismo, la crítica) de las acciones de gobierno, la vigencia plena de los derechos humanos civiles y sociales.

La formación de una ciudadanía democrática participativa es también la formación de *un sujeto social pluralista*, es decir, capaz de respetar las diferencias, de dirimir los conflictos en el marco de la ley y de la justicia, de dialogar con razones, buscando consensos, y respetando los disensos fundados.

El pluralismo es, por un lado, condición de posibilidad de la participación democrática, pero, por el otro, él mismo es producto del ejercicio de la ciudadanía como participación democrática. El pluralismo no es

"mera tolerancia", es posibilidad de compartir *proyectos comunes* con quienes piensan o sienten diferente, acordando reglas de juego y formas de resolver los disensos.

De aquí dos nuevas opciones como bases para un currículum de educación ética y ciudadana:

3. *Es posible enseñar saberes que permitan una construcción democrática del propio poder para participar y una reconstrucción crítica del poder, diseminado en la sociedad, y de las normas jurídicas, que rigen la vida social.*

4. *Es posible entonces aprender a resolver democráticamente, y con argumentación de derechos y obligaciones, los conflictos de poder y de normas, es posible aprender a participar democráticamente en las decisiones, y es posible aprender la convivencia pluralista, como algo más que la mera tolerancia del diferente.*

En este sentido es posible interpretar la demanda social en términos de formación de un ciudadano democrático, participativo y solidario.

3. Pensamiento crítico y solidaridad social

Esto implica atender especialmente al *pensamiento crítico*, a los vínculos sociales, en tanto relaciones de poder, y a las posibilidades de descubrir y desarrollar el *cuidado solidario* del otro.

Porque la participación democrática implica una ciudadanía activa y responsable, y no meramente el ser sujeto de derechos y obligaciones.

En la convivencia social estamos comprometidos de todas formas. Lo que importa, en la enseñanza de la ciudadanía, es decir, de la participación democrática, es comprender críticamente las formas de la organización social, y desarrollar el sentido de la solidaridad, no sólo como obligación moral (parte del cuidado del otro), sino como responsabilidad ciudadana misma.

El pensamiento crítico necesita de un trabajo escolar continuo. No sólo en sus formas lógicas y argumentativas, sino también en la capacidad

2 ¿Qué pasa hoy con la moral y la convivencia?

En este segundo capítulo nos proponemos describir, en forma de rasgos condensadores de problemas, la situación de la moral y la convivencia en los tiempos que corren. De alguna manera, queremos presentar las formas en que incide la crisis contemporánea en las cuestiones referidas a la moral y a la ciudadanía. Si bien mantenemos la perspectiva filosófica en los planteamientos que hacemos, es probablemente en este capítulo, como en el siguiente, donde más se necesita de un diálogo fuerte con las perspectivas de análisis de las ciencias sociales.

Presentamos el diagnóstico desde cuatro metáforas claves: dispersión, confusión, sustitución y retirada. Usamos estas metáforas para caracterizar la crisis de las morales y de las formas de convivencia social, con la intención explícita de producir un efecto de necesidad de interpretación. Estamos ante un campo nuevo de problemas, lleno de promesas y desilusiones, y se hace necesario redescribir la realidad, construir algún modelo para pensar sus sentidos posibles. En la línea de Ricoeur y de Max Black, pensamos que las metáforas abren sentidos posibles en lo referido, permitiendo redescribir la realidad y operar comprensivamente sobre ella(Ricoeur, 1975, Max Black, 1961).

Si bien entre lo que pasa en la moral y lo que pasa en la convivencia hay muchos puntos comunes, nos ha parecido mejor plantear las cosas en dos apartados diferentes, primero, qué pasa con la moral (I), y luego qué pasa con la convivencia (II).

I. Hablemos de la moral

Algo está pasando con los valores, con las normas, con las sanciones, con el respeto mutuo, con la violencia, con la búsqueda de la felicidad, con las formas de enfrentar el dolor, la enfermedad, la vejez, la muerte.

Se constata con facilidad una verdadera "dispersión" de valores, sin que sea fácil agruparlos por categorías, o encontrarlos con cierta estabilidad en las personas o en los grupos.

La rectitud y la honestidad parecen incompatibles con la función pública, con el poder económico, con la posición social, con la fama, con el éxito, con el estudio mismo. Hay una tendencia a imaginar que es imposible ser bueno si se quiere tener poder, o riqueza.

Por otro lado, también la moral parece alejarse de la creatividad, de la originalidad, de la sinceridad, de la coherencia.

Se enojan con la moral y los "moralistas" quienes están instalados en el status quo. Se enojan con la moral y los moralistas, quienes están instalados en el cambio, en la autenticidad, en el seguir los propios sentimientos y deseos.

Se hace cada vez más difícil relacionar el sentido de la vida con algún tipo de renuncia o sacrificio. Suena a lenguaje de otra época hablar de una lógica de subordinación de los medios a los fines, y de éstos a principios de valoración autónomos.

Se hace cada vez más difícil relacionar la legitimidad de las normas con alguna fuente de autoridad y de respeto. Suena cada vez más de otra época hablar de una lógica de maestros y discípulos, de sabios y de caminos para la sabiduría.

Simultáneamente nunca, como hoy, se habló de ética. En todos los campos de la actividad social, en todos los tipos de discursos posibles. Nunca como hoy se habló de derechos humanos. Nunca como hoy se habló de democracia. Como si quisiéramos compensar la sensación de crisis, en relación con los valores y la convivencia, llenando el discurso de referencias a la necesidad de contar con una ética y de afianzar la vigencia del orden democrático.

Me parece interesante plantear esta situación en términos de tensiones conceptuales o de ciertas contradicciones. Porque el sentido de lo que pasa con la moral y con la convivencia, queda mejor expresado si vemos entre qué y qué se mueve la cosa. Porque así evitamos, en la

descripción de la situación, tanto el escepticismo ingenuo, como el cinismo calculado, que parece dominar la escena, que insiste en llamarse postmoderna (Cullen, 1988, 1996).

Con respecto a la ética, si quisiéramos resumir en algunos puntos esta situación, elegiríamos los siguientes.

1. Dispersión de valores y conciencia ampliada de derechos humanos: una estructura disipada

La moral, como *el gran relato* unificador y jerarquizador de valores, porque basado en la naturaleza esencial del hombre, o en alguna instancia sobrenatural, o en algún ideal de progreso racionalmente determinado, ha perdido vigencia.

Existen *diversas* morales, que viven en verdaderas diásporas sociales: grupos religiosos, grupos etarios, movimientos sociales, nucleamientos familiares, corporaciones empresarias, profesionales o gremiales, estilos periodísticos, modelos deportivos, eróticos, médicos, escolares, etcétera. El discurso moral está *fragmentado*, y si algún sistema persiste, es un "sistema en la dispersión". Se trata, por ponerse en paralelo a Foucault, de una verdadera "microética del valor".

No es claro si se trata de una "subversión de todos los valores", desde una metamorfosis del *camello* (que carga con la culpa), y el *león* (que transgrede con la fuerza), desembocando en el *niño,* que crea con el juego, o si se trata de una franca depotenciación de la voluntad de poder, y una especie de multiplicación de los refugios o asilos para la angustia y la impotencia (Nieztsche, 1887).

Es decir, el "caos" axiológico que caracteriza nuestros tiempos (la tan mentada crisis de valores) tiene, para algunos, color de "aurora", y tiene, para otros, color de "ocaso". Si Dios ha muerto, dice Dostoievski en los Karamazov, todo está permitido. Si Dios ha muerto, pueden decir otros, nadie sabe qué hacer. Las morales, en tanto relatos particulares, fragmentadores y dispersadores de los valores, parecen mostrar un retorno al politeísmo. Como si lo más deconstruido, en las deconstrucciones, fuera la idea misma de un monoteísmo, fundante de una sola moral para todos.

El tema de los *derechos humanos* aparece como la contrapartida de esta situación de dispersión de valores. Por un lado, porque afirma la ne-

cesidad de reunir ciertos principios universales de valoración, que, aunque no tengan la forma de un gran relato moral, sí la tengan de una tabla de principios comunes a cualquier relato. En este sentido, la historia de los derechos humanos podría interpretarse como *un gran metarrelato* de los relatos morales.

Pero, por otro lado, son los mismos derechos humanos, sobre todo en la forma de la condena a cualquier forma de discriminación, quienes parecen exigir la dispersión de valores y condenar la posibilidad de construir una moral unificada de la humanidad, pues, en este caso, tendríamos que suponer una igualdad de creencias o de fundamentaciones metafísicas. En este sentido, la fuerza de los derechos humanos podría interpretarse como la *única garantía* de un pluralismo en las escalas de valores.

Es decir, la lucha por la vigencia plena de los derechos humanos, en todas las partes del planeta, muestra la necesidad de reunir principios de valoración, *comunes* a todos los hombres, pero esa misma lucha intenta garantizar el *pluralismo* de opciones axiológicas y el respeto a cualquier moral, siempre y cuando no atente, a su vez, contra la vigencia de los derechos humanos.

La conciencia de los derechos humanos, cada vez más ampliada, muestra algo así como una "estructura disipada", al sistematizar principios de valoración en un sistema de normas, fundadas, únicamente, en el reconocimiento de la dignidad humana. Como si la energía moral, caóticamente dispersa en los intercambios más o menos violentos entre las diversas morales o entre los diversos sujetos de una misma moral, fuera dando *formas nuevas*, para quien observa el fenómeno no desde la nostalgia del paraíso "entrópicamente" perdido, ni desde la ilusión progresista del movimiento "inercialmente" conservado, sino desde una nueva manera de comprender el tiempo social.

La dispersión de valores es, pues, un fenómeno ambiguo.

2. Confusión de sujetos: la búsqueda del fármaco adecuado

Un segundo aspecto, que caracteriza lo que pasa hoy con la moral, tiene que ver con la crisis del protagonismo del sujeto de la moral. El modelo arquetípico del sabio, el prudente, el sacrificado, el altruista, como el gran protagonista del relato moral, está francamente depotenciado.

Porque un discurso moral fragmentado, una dispersión de valores, postula un sujeto moral también fragmentado, una dispersión de energías, una convalecencia de la sabiduría herida o decididamente enferma. Cuando los "héroes" son muchos, la heroicidad como tal es sospechada. El mercado de modelos de felicidad y de sabiduría tiene una oferta casi a la medida de cada uno.

La *individualización de la moral* aparece como el gran remedio purificador de los debilidades individuales, y como el gran masaje, relajante de las contracturas sociales, y tiene hoy más vigencia que nunca. Se apela a la moral como a una droga para curar los males sociales, o bien se acude a diversos fármacos como modo de paliar la angustia de los individuos, depotenciada su subjetividad moral.

En *el discurso social* se instala, con facilidad, la idea de que la moral reemplaza a la revolución o sustituye, en todo caso, el fracaso de las políticas de "bienestar" (de los individuos), en la actual etapa del capitalismo salvaje. El problema no está en las injusticias del modelo, sino en la corrupción de los funcionarios o de los contribuyentes o del hombre común cuando "zafa".

En *la comprensión individual*, por su parte, se instala con facilidad la idea de la construcción del propio "fármaco", casi como una identidad homeopática, para resolver el sinsentido y la ausencia de criterios de acción.

Es fácil evocar la vieja idea de la moral como iniciación "en", o como imitación "de", o como receta "para" la felicidad y hacia la armonía. Por ejemplo, la tradición epicúrea hablaba del "tetrafármaco" como los cuatro remedios frente a los obstáculos para la felicidad, entendida como placer, y este como ausencia de dolor en el cuerpo y perturbación en el alma: no temer a los dioses, no temer a la muerte, saber que hay placeres o bienes fácilmente asequibles, y saber que hay males fácilmente evitables (García Gual-Acosta, 1974).

A esta tendencia a confundir moral con farmacología, se le opone, con fuerza (relativa), una revalorización y universalización del principio moderno, constituyente de la subjetividad moral: la dignidad de la persona como autonomía moral. Se denuncia, en la búsqueda del fármaco moral, un "retorno" al naturalismo eudemónico (en cualquiera de sus formas), que consiste en confundir personalidad moral con deseo de felicidad, y por lo mismo ley universal del deber con caminos particulares de realización vital.

La *personalidad moral* aparece, por un lado, como el argumento más fuerte para romper el naturalismo de las morales farmacológicas o remediales, declarándolas ilusorias, tanto por su ingenua manera de plantear la felicidad como un "mínimo", como por su cínica forma de alejarse, por ejemplo, de la construcción justa de los espacios públicos, conformando un discurso social anti-corrupción, y uno individual pro-placer, pero sin tocar el modelo concreto de prácticas sociales y de valores que las legitiman.

Sin embargo, muchas veces, esta misma apelación a "la personalidad moral", por el miedo de que se la confunda con algún tipo de naturalismo, propio de los individuos vulgares (no expertos, preocupados por su felicidad más que por su dignidad), se traduce en un sutil elitismo de nuevas formas de "sabiduría", no exentas de la privilegiada comprensión platónica del "trasmundo", donde habita la verdadera felicidad, o del "orden" estoico del universo, de cuyo conocimiento correcto depende la felicidad.

La vieja idea de la "imperturbabilidad" aparece, modernamente, como "serenidad ante el destino del ser" (Heidegger), o como "sentimiento de admiración" ante el mundo moral (el reino de los fines-en-sí), y se renuncia a todo intento de transformar efectivamente el curso de la historia. Es el ya proverbial enredo, como diría Lacan, entre Kant y Sade (Lacan, 1963), entre Ley y Deseo.

En todo caso, es justamente la personalidad moral, la dignidad última del hombre, la garantía mayor de la necesidad (natural), y de la obligación (moral) de procurarse, y procurar con otros, la felicidad, para cada uno y para todos. No basta el alivio al sufrimiento propio, que produce el denunciar la corrupción pública, o el encontrar un camino adecuado de armonización, definitivamente alejados de lo público. Pero tampoco basta la tranquilidad de conciencia, por el cumplimiento del "deber", para definir adecuadamente la felicidad.

Es un mismo problema, encontrar la realización plena y realizar simultáneamente la justicia. En ambos casos debemos apelar a la personalidad moral como el principio que rompe el mero carácter remedial de la moral, pero, por otro lado, como el principio que exige que remediemos históricamente la injusticia. Claro, la personalidad moral no confundida ni con el mero deseo natural de la felicidad, ni con el mero deber por el deber mismo.

Es decir, el mismo principio, la personalidad moral autónoma, que aparece como crítico del naturalismo moral, que en nombre del "sacri-

ficio" pone entre paréntesis el deseo de felicidad, aparece, sin embargo, como el garante del pluralismo de modelos de felicidad y como el legitimador, en última instancia, de un protagonismo del hombre en la sociedad y en la historia.

Hay una resistencia, no exenta de ambigüedades entre lo transmundano y lo mundano, frente a la ideología individualista del sálvese quien pueda (o quien sepa). Se trata de reconstruir un orden social, que permita convivir desde diversas formas de sabiduría, sabiendo que la debilidad de los sujetos *individuales,* sólo se cura con el vigor de las virtudes *públicas* (Camps, 1993).

3. Obligaciones morales y reglas del libre mercado

La idea de la ley moral, como la única realmente incondicionada y autónoma, porque sólo basada en la misma razón del hombre en cuanto tal, aparece como una idea exagerada, poco práctica y casi ilusoria. La obligación efectiva, en los tiempos que corren, es ser competitivos, en todos los órdenes de la vida.

La *competitividad* misma se erige en valor absoluto, incondicionado, regido por una *autonomía* distinta a la de la razón "práctica" o la de la "ley natural": la de las propias leyes del mercado salvaje. Todo vale, con tal de conseguir un cliente. Todo vale, con tal de conservar un trabajo. Todo vale, con tal de cerrar un negocio. No se trata de ser bueno, ni siquiera de ser libre: se trata de ser exitoso, de ser competitivo, de lograr estándares y *ratings* aceptables por el mercado.

Para cada uno de nosotros, de lo que parece más difícil autonomizarse es, justamente, de las leyes, aparentemente autónomas, del libre mercado. La razón mercantil, traducida en obligaciones de competitividad, pareciera haber derribado las ilusiones de la razón pura, traducida en obligaciones morales.

Ciertamente que la mayoría de los hombres sienten, en este contexto, una fuerte desvalorización, pérdida de la autoestima y desconfianza en la relación con los demás (que son siempre aquellos con quienes tengo que competir). Esto explicaría, en buena medida, la desenfrenada búsqueda del "fármaco adecuado", las más diversas promesas de felicidad para los individuos, pero explicaría también la resistencia de la dignidad y de la personalidad moral.

Ni siquiera la idea de competencia leal, o con reglas de juego claras, parece ganar de mayor credibilidad social, y, en todo caso, parece claramente carecer de efectividad. La creciente tendencia a plantear una "moral de los negocios" o ética empresarial (Lipovestky, 1994) es, en realidad, un garantizarse mejor algunas reglas de juego para la competencia libre.

La exclusión y la escasez aparecen como las formas "naturales" de la convivencia social, y las que "justifican" la competitividad, en estas formas del capitalismo salvaje. Es entonces que entra en escena el nuevo "imperativo categórico" (no condicionado por esa naturalidad) de la competitividad: debo ser competitivo, incluso por el mismo deber ser competitivo, sin condicionarlo, siquiera, al poder entrar al mercado o al realizarme o al participar en el poder. En el discurso social hegemónico, es tal la identificación de la racionalidad con las leyes del mercado, que, en realidad, no hay ninguna otra "máxima" (o principio de una acción concreta) que realmente se pueda universalizar.

También aquí, me parece, se necesita plantear esta situación con su contrapartida. Hay una avanzada fuerte de la necesidad de redefinir el sentido de la obligación moral y del imperativo categórico para la acción, como una forma de resistir a esta perversa sustitución. Es necesario entender que el deber es, en realidad, respeto hacia los otros, y que la obligación moral es, en realidad, exigencia de justicia, y no sólo de respeto a la autonomía de cada individuo. ¿Hasta dónde la obligación moral, la incondicionalidad autónoma de las leyes de la razón en su uso práctico, se relaciona profundamente con la solidaridad?. La obligación se juega entre la competitividad y la solidaridad.

Interpreto que las discusiones en torno a la universalidad y formalidad de las obligaciones propiamente morales, buscando criterios que incluyan lo particular de las acciones singulares y lo sustancial de los bienes, son un síntoma interesante de la resistencia a la sustitución de las normas morales por las meras leyes del mercado. No se trata de reemplazar el deber por el éxito, se trata de ver si es posible construir un éxito solidario, es decir, normado por la justicia. Es decir, eficacia y legitimidad son, en realidad, un mismo problema.

4. Palabra en retirada y morales desfondadas

Finalmente, y como cuarto rasgo, las morales no pueden hoy, como siempre lo hicieron en occidente, fundarse en la palabra: de Dios, de la conciencia, del maestro, de la autoridad, de la ciencia, de la naturaleza, de la razón. Hay una desconfianza en el discurso, en la palabra, en las razones (Steiner, 1991).

Se prefiere la inmediatez de los sentimientos y de las emociones, o bien la mediación infinita de la interacción con lo virtual. No se necesitan palabras para sentir o para interactuar simuladamente. Esto se traduce, también, en la pérdida de autoridad de los modelos fundacionales y de los patrones tradicionales de conducta. La moral parece refugiarse, hoy, en aquello que Wittgenstein señalaba como contradictorio: el lenguaje privado.

Quizás por eso la comunicación privilegia hoy a la *música*, que se puede compartir sin hablar, o a la *imagen*, que se puede ver con otros sin hablar, o al *lenguaje formal* de los códigos, cada vez más alejados del lenguaje cotidiano, que se pueden comprender sin hablar, o a la *realidad virtual*, que permite simular la interacción, sin realmente interactuar con otros.

En esta retirada de la palabra, las morales quedan desfondadas, desprovistas de sus fundamentos, porque quedan sin el soporte de la regulación pública y racional. Aquí radica el tema más complejo, porque aun interpretando la dispersión de valores desde los derechos humanos, o la confusión de los remedios desde un nuevo protagonismo del sujeto moral, o la sustitución de las normas desde la crítica solidaria, persiste el problema de la *desconfianza en la razón*, de la posibilidad de fundamentar, desde la palabra, los derechos humanos, la autonomía moral, la solidaridad.

Creo que esta situación se ve tensionada por la emergencia de otro tipo de discurso y racionalidad, más pluralista, más comprometido con la pasión, más en relación con la práctica social. La fundamentación de la moral tiene así que ver más con un pensamiento crítico que con una razón pura, o un logos esotérico, o un mero mecanismo de control social. La palabra, para fundamentar la moral, tiene que deconstruir sus propias mentiras e intolerancias, y, por qué no decirlo, incoherencias. Nunca como hoy se desconfía en los discursos, y, sin embargo, nunca como hoy se ha atendido tanto al discurso, a su análisis, a su potencia creadora de subjetividad, a sus posibilidades y límites.

Estos cuatro estados de la moral, dispersión de valores, confusión de sujetos, sustitución de normas y retirada de fundamentos, obligan a reflexionar muy a fondo.

- Porque la dispersión puede querer decir escepticismo, pero también pluralismo moral, y entonces el desafío es cómo construir el "relato común" sin negar las diferencias.
- Porque la confusión puede querer decir ética indolora, reduciendo el sujeto moral a la búsqueda natural de la felicidad, pero también ética del cuidado, incorporando a la personalidad moral el deseo, y entonces el desafío es cómo construir el "sujeto histórico" sin negar los cuerpos y los pequeños espacios de la vida cotidiana.
- Porque la sustitución puede querer decir ley de la selva, pero también una necesidad de completar la fundamentación autónoma de la moral con una reflexión sobre las instituciones, incorporando la solidaridad, y entonces el desafío es cómo realizar la "utopía social", sin negar ni excluir a nadie de los bienes sociales.
- Porque la retirada puede indicar autismo, pero también nuevas formas de creación y comunicación, y entonces el desafío es cómo encontrar "la palabra confiable" sin negar las emociones y las curiosidades infinitas.

5. El debate ético contemporáneo

En el debate filosófico contemporáneo sobre estos temas de la dispersión, la confusión, la sustitución y la retirada, me parece que hay una gran línea divisoria: por un lado están todos aquellos que se instalan *en el escepticismo moral* y por el otro, todos aquellos que siguen pensando que *es posible fundar con razones una moral.*

Entre quienes piensan que es posible fundamentar una moral hay de nuevo una línea divisoria, entre aquellos que dicen que sólo es posible hacerlo racionalmente, con prescindencia de las tradiciones morales particulares, y en términos de universalidad más o menos formal, y aquellos que, por el contrario, insisten en la posibilidad de fundar la moral de diversas maneras, y desde determinadas tradiciones comunitarias, como conjunto de normas y valores que determinados grupos observan, cuidan, perfeccionan.

En la jerga de los eticistas, se suele llamar a los primeros *"universalistas"* y a los segundos *"comunitaristas"*, pero, en realidad, lo que hay es sencillamente una cuestión de modos diferentes de fundar las cosas (Thiebaut, 1992). Como si la fundamentación estuviera condicionada a no atender a las diferencias, al "velo de la ignorancia" o a las situaciones "ideales del habla", o, por el contrario, estuviera justamente condicionada a hacerse cargo, hermenéutica e interpretativamente, de las propias tradiciones que han operado históricamente caminos de fundamentación (Taylor, 1994).

Por otro lado, es abundante la bibliografía sobre la problemática del pluralismo axiológico y de los derechos humanos, donde también aparecen líneas más preocupadas por lo diferente y líneas más preocupadas por lo común (Peces Barba, 1989, Nino, 1989). También se pueden mencionar las muchas discusiones en torno a la autonomía y la solidaridad, y las formas de entender la obligación moral y el principio de universalidad o universabilidad de la misma (Singer, 1993).

Lo que en todo caso nos parece significativo es mostrar la vigencia del debate ético en estos finales de siglo. No podemos plantearnos seriamente la educación ética en la escuela sin tener alguna idea de lo que está pasando hoy con la moral y con la reflexión filosófica sobre la moral, que es la ética.

Al describir, a grandes pinceladas, los rasgos de la situación de la moral hoy y del debate ético contemporáneo, lo que se busca es tomar conciencia de la problematicidad, tanto de las producciones de saber teórico en torno a la ética (de donde seleccionaremos los contenidos de enseñanza), como de los conflictos y ambigüedades en las morales sociales vigentes (de donde provienen las demandas a la escuela).

¿Cómo no va a ser difícil enseñar ética en la escuela, si la racionalidad misma de la disciplina es tan compleja, y si la realidad empírica misma de su objeto, las morales vigentes, o el discurso social que la expresa, se muestran tan complicados?

Pero, en realidad, es este mismo intento de decir algo sobre lo que pasa hoy con la moral lo que justifica las opciones señaladas en el primer capítulo sobre la enseñabilidad de la ética, como base fundamental para un currículum de educación ética y ciudadana. Se terminará de significar la opción cuando intentemos describir la ambigüedad de la demanda que se le hace a la escuela de que enseñe ética, en estos tiempos de dispersión, confusión, sustitución y retirada (capítulo 3).

II. Hablemos de la convivencia

Algo está pasando con el vínculo social. La intolerancia, la violencia, la discriminación parecen cuestionar la idea de una "comunidad de vecinos organizada". Las denuncias sobre la corrupción, sobre la ineficiencia, sobre el deterioro del medio ambiente, sobre la falta de seguridad, sobre los malos niveles de educación, de transporte, de edificación, de entretenimientos, de vida cultural, se han hecho casi cotidianas. El ejercicio del poder social no parece regulado por principios normativos de justicia, sino, más bien, por arbitrariedades, lo cual hace que el ejercicio del poder, en las relaciones que se establecen en la convivencia social, tampoco esté claramente regulado por principios de equidad.

El tema en cuestión es *la ciudadanía*, en tanto convivencia organizada desde principios normativos o sistemas políticos, es decir, habiendo salido del "estado de naturaleza", lo cual permite a cada persona "poder conformar, revisar y procurar racionalmente su propio bien" (Rawls, 1989), "juntarse racionalmente con otros para realizar acciones comunes en vista de un bien común", "saberes iguales ante ley, iguales en derechos y en oportunidades" (Bobbio, 1993), "poder participar de la riqueza, la información y el poder social", "poder resolver racionalmente (en el diálogo argumentativo y con razones) los conflictos que la convivencia traiga" (Habermas, 1981).

Esta ciudadanía "moderna", tanto en su versión más "liberal", como en su versión más "social", supone que la convivencia social se organiza desde principios democráticos. La *democracia,* como sistema político que constituye normativamente la ciudadanía, donde el poder reside en el pueblo, es decir, en todos y cada uno. Y la democracia, no solamente como un modo de organización del poder, sino también como un estilo de vida. La democracia tiene que ver con el estado y sus formas de gobernar, pero tiene que ver también con la sociedad civil y sus modos de comprenderse, en la vinculación de unos con otros. Por eso sus principios básicos son fundantes no sólo de un tipo de estado, sino que son constituyentes también de un tipo de convivencia: la *ciudadanía participativa*.

Una amenaza a las democracias actuales parece residir en *las hegemonías*, es decir, en el dominio de algunos grupos, que, mediante complejas alianzas de intereses diversos, buscan ampliar sus bases de consenso, imponen su poder a la sociedad en su conjunto (Gramsci, 1974,1977).

Algunos síntomas preocupantes, frente al ejercicio de la ciudadanía: los mecanismos de representación parecen relacionarse con el clientelismo político. Se sustituye el compromiso con la seducción. Los mecanismos de soberanía parecen recortarse por la autonomía del poder económico. Se plantea una falsa alternativa entre eficacia y legitimación. Las formas de explicitarse la democracia: división de poderes e independencia de los mismos, periodicidad de los mandatos, legimitidad pública de los actos, representación de las minorías, respeto a la ley, son todos tópicos posiblemente descreídos en la sociedad actual.

Hay nuevos problemas, como el de la "gobernabilidad" o el de la "opinión pública", o el de la "desobediencia civil", que ponen en cuestión formas lineales de entender la democracia (González-Quesada, 1992).

La *gobernabilidad* plantea las difíciles cuestiones de los consensos necesarios, y de los límites ideológicos o principistas, frente a las concesiones que suponen. Plantea, en el fondo, una limitación estructural a la misma hegemonía. La gobernabilidad se emplea, con frecuencia, para "legitimar" alianzas y negociaciones puramente pragmáticas, reforzando el argumento con aquella ideología del "fin de las ideologías".

La llamada *opinión pública*, tradicionalmente considerada como "el cuarto poder" en la división de poderes de la democracia, tiene hoy ciertas connotaciones relacionadas con los monopolios en el marketing de la imagen, con censuras internas, con problemas de formatos y estilos, con nuevos desafíos desde la estética de la recepción, que hacen que la idea de la prensa libre y el periodismo de opinión sean, en verdad, cuestiones mucho más complejas y, por lo mismo, mucho menos independientes, de otras variables, que lo deseable. La forma en que generalmente se "legitima" la manipulación de la opinión pública es la apelación a la libertad de expresión y al derecho de todo ciudadano a estar informado: pareciera que, en la "aldea global", no puede haber fronteras para las comunicaciones.

La *desobediencia civil* es una forma de participación ciudadana, relativamente actualizada por ciertas cuestiones en torno a los reclutamientos para las guerras, a las presiones fiscales, a leyes más o menos discriminatorias, que ha obligado a replantear cuestiones tan esenciales como el derecho a la resistencia civil, desde las tradicionalmente llamadas "objeciones de conciencia", que hoy se suelen "legitimar" como defensa de las minorías y de las diferencias (Muguerza, 1989).

Junto a esta amenaza para la democracia de las "hegemonías", parece haber, además, debilidades "estructurales" en el mismo estado demo-

crático, en sus formas liberales más clásicas. Las funciones meramente reguladoras del estado no intervencionista, tal como lo concibe la democracia fundacional, aparecen como insuficientes para representar los genuinos derechos de los ciudadanos, y hacen de la legitimación por consenso, más un problema que un supuesto. Esto ha llevado a muchos analistas políticos a hablar de contradicciones en las formas de articulación hoy entre sociedad civil y estado (Offe, 1990).

Lo límites entre lo privado y lo público, entre lo legítimo y lo eficiente, entre el beneficio económico de un grupo y el respeto a las libertades y derechos de todos y de cada uno, entre el respeto y la invasión, están fuertemente amenazados. Bastaría pensar en el rechazo del movimiento feminista a las trampas discriminatorias de género, que implica la tradicional forma de concebir lo público como ámbito de los "varones" (Patelman, 1990, Amorós, 1991), o bien la fuerte resistencia de las minorías y de los sectores críticos de las mayorías a considerar la nivelación de lo público con lo "oficial" (Rubio Carracedo, 1984).

Saberse ciudadano y saber ejercer esta ciudadanía son, hoy, un complejo problema de representación mental y de ubicación social.

Sin embargo, es necesario leer, como en el caso de la ética, las tensiones mismas del concepto, y su carácter fecundo de nuevas formas de ciudadanía.

Si quisiéramos condensar una descripción de esta situación diríamos lo siguiente.

1. Dispersión de poderes y emergencia de nuevos actores sociales: una estructura disipada

En las democracias modernas hay una marcada dispersión de poderes y derechos, que exige a la ciudadanía repensar el sentido de la participación más allá de la mera representación.

Esto tiene que ver con la emergencia de nuevos actores sociales y de lo que da en llamarse nuevos movimientos sociales. Ya Foucault nos había advertido cómo el poder no está solamente en el Estado, sino que hay formas específicas del poder diseminadas a lo largo de todas las prácticas sociales (Foucault, 1976, 1992, 1995). El problema de la identidad de los grupos (y de los intereses individuales) parece cubrir la escena más que las identidades "soberanas" de las naciones. Sin embar-

go, todos sabemos que hay un rebrotar de peligrosos nacionalismos y racismos intolerantes, que hacen más necesario plantear esta cuestión.

Los Estados se han debilitado fuertemente. Sin ninguna duda, por razones económicas de globalización y exclusión, pero, simultáneamente, por estrictas razones políticas, de dispersión de los poderes, de toma de conciencia de la sociedad civil, de lo que significa poder incidir en la vida pública desde otros lugares que la mera representación parlamentaria.

Estas nuevas formas más participativas de la ciudadanía se corresponden, nos parece, con la emergencia de la conciencia de los derechos humanos frente a la dispersión de valores, y muestra que hay también una "estructura disipativa" en la dispersión "caótica" del poder, y posibilidades de organización desde la sociedad civil, no ya desde meros intereses corporativos, sino como una nueva forma de pelear el espacio público.

Sin duda que la dispersión puede significar también depotenciación y falta de interés en la vida pública. El desafío reside en cómo resignificar la vida pública, ciudadana, desde formas más participativas y dejando lugar a este pluralismo político, no sólo de mayorías y minorías, sino también de formas distintas de ejercer el poder y construir el espacio de lo público.

Un tema importante, en este contexto, es la influencia y los modos de operar de los medios de comunicación masiva. En nuestra opinión, se trata de formas de ejercer el poder corporativamente, pero en forma realmente dispersa, cuestionando ciertas formas republicanas típicas. La trampa reside en que los comunicadores, sin serlo, se sienten "representantes" de la cosa pública. Y los receptores se ilusionan con una "participación", sin estar verdaderamente participando en la práctica social. Sin embargo, el fenómeno mismo de la comunicación masiva plantea nuevas formas de participación, obligando a replantear la legitimación de las representaciones políticas y la efectividad de las participaciones ciudadanas (García Canclini, 1990).

El meollo del tema reside en la importancia creciente, en las democracias modernas, de los llamados "movimientos sociales" que se hacen cargo de la dispersión del poder, en relación con el Estado, pero que llevan toda la ambigüedad de la dispersión anárquica (y en algunos casos salvajemente competitiva) y de nuevas formas de participación desde el reconocimiento de las diferencias. El problema podría plantearse en estos términos: o la ciudadanía se convierte en un disfraz de las corporaciones, o la ciudadanía abre un camino nuevo hacia la construcción de lo público (Brunner, 1982, Romero, 1987).

2. Confusión de ciudadanías: la búsqueda de las dosis adecuadas

Como peligro mayor ha renacido, actualmente, la tendencia a confundir la ciudadanía con la selección natural de las especies, o con la construcción de algo así como "nichos ecológicos" para la supervivencia de algunos grupos sociales. Participan, en realidad, solamente los "exitosos", los que saben competir por su porción de poder social. Es la ideología más claramente legitimadora del capitalismo salvaje.

Como crítica "débil", la ciudadanía tiende a encerrarse en la licencia para encontrar el propio bien. Sin duda que esto se conecta con la idea de una equidad básica en las relaciones, basada en la idea de igualdad de individuos libres, y también con la idea de atender preferencialmente a las desigualdades existentes (Rawls, 1971). El principio es el de un liberalismo "demócrata", que busca redefinir las políticas públicas y el estado de bienestar, sin relacionar la ciudadanía con el bien común, sino solamente con el respeto mutuo a los bienes propios. El mecanismo es el de la confusión de ciudadanía con libertad de elección del propio bien.

Esta es una compleja situación teórica. El supuesto meramente abstracto de la ciudadanía, en condiciones de igualdad y de capacidad para procurarse el propio bien, en tanto idea normativa (ética), es importante, como instancia crítica y reguladora de las desigualdades sociales, pero, en tanto no avance sobre modelos reales, que permitan que la estructura básica de la sociedad cambie sus reglas de juego, y ponga como elementos centrales la real igualdad de oportunidades, se convertirá en una simple democracia cosmética, incapaz de efectivizar la justicia en las relaciones humanas.

Una concepción de la ciudadanía centrada, en definitiva, en las capacidades de buscar el propio proyecto de bien, sin posibilidades de hacerse cargo efectivamente de las relaciones que esto tiene con el orden social vigente, es decir, sin discutir a fondo los bienes comunes y no sólo los principios comunes, termina legitimando una curiosa ecología social, es decir: una selección ética de las especies, definidas por "tradiciones" democráticas. Porque el presupuesto de buscar el propio bien se traduce, en realidad, en competir con los demás que también desean buscarlo.

No basta con presuponer que la sociedad es una relación cooperativa de los hombres. No lo es, debe serlo, pero, para eso, la cooperación tie-

ne que ser vista como un bien en sí mismo. Y esta es la dificultad de los planteos contractualistas, como lo es también de los planteos de tipo "naturalista". La solidaridad ni es una propiedad "metafísica" ni es una "ficción metodológica". Es, básicamente, una experiencia: la del nosotros, y si no, siempre estará lastrada de "competitividad" o "rivalidad" salvaje.

El temor es que el "consenso superpuesto" termine siendo una superposición jerárquica de disensos, donde, obviamente, quienes manejen el poder -de la información y la riqueza- estarán jerárquicamente por encima del resto. Resistir a la formas injustas y anticiudadanas de convivencia social sólo desde el supuesto de una "receta magistral" consensuada (naturalmente, por los expertos), que dosifica adecuadamente la libertad y la igualdad, es, por lo menos, ingenuo.

De todas maneras, aun esta confusión ecológica de la ciudadanía sirve para tener más clara la importancia de oponer una resistencia a los totalitarismos, que son siempre depredadores de la ecuación entre libertad e igualdad, desde una preocupación por lo público, aun cuando éste quede reducido sólo a las reglas de juego para la realización de cada uno, y a la legitimación de una intervención en caso de desigualdades. La ciudadanía no es justa solamente porque deja que cada uno busque su propio bien, sino que lo es porque define solidariamente el bien común.

3. Normas de convivencia y negociaciones pragmáticas

Junto a la dispersión de poderes y a la confusión de ciudadanías, me parece que un tercer tópico de la crisis de la ciudadanía democrática tiene que ver con la tendencia a sustituir los criterios de legitimación de las normas de la convivencia, por criterios de eficiencia en negociaciones pragmáticas.

Aquí radica la contrapartida "ciudadana" de la moral del exitoso. Una buena convivencia es aquella que logra buenos resultados. Como la óptica para medir estos "buenos resultados" es solamente la del beneficio individual o corporativo, no importa que sea a costa de la justicia, o, incluso, a costa de la libertad misma.

Cuando el supuesto "natural" es la convivencia competitiva, parece razonable postular la negociación pragmática, sin preocuparse por la legi-

timidad de las decisiones o de las denuncias, o de las acciones que se emprenden. Mientras sean eficaces, todo vale.

Frente a este principio, de reducción de la acción social al modelo de una racionalidad sólo de medios y fines, de manipulación eficaz, y de resultados y utilidades, me parece necesario oponer una ciudadanía regida por normas de convivencia *legítimas*. Esto tiene que ver con poder dialogar racionalmente, y encontrar el consenso desde la argumentación racional. Esto se conecta con una distinción fuerte entre mera acción estratégica y acción propiamente comunicativa (Habermas, 1981).

Poder buscar, en el diálogo responsable, las soluciones de los conflictos serios de las democracias y del modelo económico vigente. Pero no un diálogo responsable meramente de los "expertos", sino de todos los ciudadanos.

El riesgo de esta forma de representarse la ciudadanía, como el poder legitimar las decisiones a través del diálogo argumentativo, no es otro que el de su posible *iluminismo* elitista, que confunde las normas de convivencia social con la circulación libre de la información para los expertos decisores de las políticas públicas. Es el supuesto "iluminista" el que nos preocupa. La idea de un "experimento en el vacío" (semejante al velo de la ignorancia), que supone una situación ideal de habla, de diálogo libre de prejuicios o en condiciones simétricas. Claro, se trata de postular una ciudadanía "pura", quasi trascendental. Pero aquí radica el problema.

Porque el diálogo, en situación "ideal del habla", se traduce, en realidad, en los diálogos corporativos. De los expertos, de los afines, de los que se mueven bajo el mismo tótem o en la misma relación endogámica (la noción misma de comunidades científicas puede terminar apuntando en esta dirección). Mi opinión es que, en estas posturas, tiende a sustituirse, en la ciudadanía, la noción de norma de convivencia con la de regla pragmática del discurso.

Sin duda que esta sustitución, normativa y racional, es totalmente distinta de la sustitución meramente empírica y estratégica de la negociación pragmática para conseguir cualquier resultado. Y en este sentido la defendemos fuertemente, porque atiende a la legitimación y no solamente a la eficacia en las normas de las convivencia.

Pero, ¿por qué imaginar que la libre argumentación racional, que define la ciudadanía, es sólo una situación ideal del habla, con los riesgos iluministas que ésto acarrea? ¿Por qué no hacerse cargo de una

ciudadanía que puede definirse también en una comunidad real, de intérpretes críticos? Porque, de lo contrario, ¿cómo hacerse cargo de los códigos de clase, de las subjetividades construidas desde estas prácticas sociales discursivas, segmentadas, fragmentadas, y legitimadoras de injusticias?

Nuevamente, si no planteamos que la ciudadanía tiene que ver con las palabras reales, con las posibilidades de criticarlas efectivamente, con la *educación*, que permita entender el uso clasista del discurso y el control simbólico del "diálogo" pretendidamente racional, me parece que no lograremos una convivencia justa (Bernstein, 1994).

Es decir, el ciudadano es quien entiende que no basta justificar el consenso negociado solamente por su "rentabilidad" para los negociadores, es necesario, prioritariamente, legitimarlo racionalmente. Pero eso implica que el ciudadano es quien entiende, también, que está constituido *como tal* desde prácticas sociales discursivas claramente disimétricas, y que, por lo mismo que lo sabe, las puede criticar y modificar.

Es decir, ni mera negociación pragmática, ni mero diálogo argumentativo. Porque hay mediaciones, en la ciudadanía real, que producen hábitos y matrices culturales, que condicionan la recepción de la palabra de los otros, y obligan a plantear la legitimidad de los consensos alcanzados. Y esto significa que las normas de la convivencia deben ser algo más que meras negociaciones pragmáticas o argumentos racionales, deben ser instituciones sociales que garanticen efectivamente una convivencia justa (Barbero, 1987).

4. Utopías en retirada y convivencias desoladas

Hay, finalmente, y como consecuencia, para muchos, de la dispersión, la confusión y la sustitución, una retirada de la confianza en *las utopías,* para poder cambiar el modelo vigente de distribución del poder, la riqueza y la información, y resignificar los derechos y las obligaciones ciudadanas.

En el momento actual, el bienestar, los beneficios sociales, la posibilidad del acceso a la educación, la salud, la justicia, la riqueza, parecen francamente en retirada. Naturalmente, y no es poco eso, en los países que lo gozaron. Porque buena parte del planeta jamás conoció algo así como un estado de bienestar.

Por eso, la ciudadanía parece reducirse a una lucha por la hegemonía cultural en la determinación de lo común. En muchos lugares, y como consecuencia de la retirada de las utopías, el principio aparece como el de un liberalismo "republicano" que busca redefinir las tradiciones históricas, como una nostalgia de los valores individuales que fundamentaban las naciones modernas. Para otros, y en esos mismos lugares, lo que aparece es la nostalgia del "estado de bienestar", es decir, el que asegura el gozo y los beneficios de la riqueza social para todos (los de esos pueblos desarrollados). En este caso se busca reconstruir el sentido de lo público, con criterios nuevos de justicia como equidad.

De todas maneras, la convivencia ha quedado cada vez más desolada, justamente porque cada vez más privatizada. La seguridad social no depende ya de lo público, depende de quienes -vía mercado- puedan acceder a las ofertas competitivas.

El estado es, en realidad, de malestar. Malestar en la política, malestar en la convivencia, malestar en la ciudadanía. Freud nos enseñó cómo la construcción de la cultura tenía un costo pulsional, que produce real malestar. Tendríamos que completar su reflexión, mostrando cómo la retirada, vencidos, de la convivencia social justa y de las promesas del bienestar, compensador del sacrificio pulsional, nos dejan, en realidad, en una desolación y angustia mucho mayor. El costo de la represión pulsional para crear cultura es casi mínimo, comparado con el costo del aislamiento ciudadano al morir las utopías (Cullen, 1995).

Los movimientos sociales, que intentan reunir identidades, como poder que lucha por la no-discriminación; *la democracia*, como estilo de vida, que intenta comprenderse desde la justicia como principio de equidad; *la libre comunicación*, como ideal contrafáctico de libertad, igualdad y fraternidad; y la misma idea de *un estado de bienestar*, son, realmente, intentos de redefinir la ciudadanía críticamente, frente a la mera apelación a los valores individuales (lo que solemos llamar el neoconservadurismo). Pero es necesario insistir en *la tarea utópica* de cambiar el modelo y no sólo hacerlo "gobernable" y "de "bienestar". Se trata de revisar críticamente los costos de malestar en otros pueblos, para que algunos tengan bienestar, o de exclusión de muchos para que algunos pocos queden incluidos.

Por eso, en la práctica, muchos de estos intentos aparentemente críticos siguen siendo un refugio ilusorio frente a la dispersión anárquica de los poderes, un nicho ecológico para salvar algunas especies (de privilegios sociales) en la lucha por la supervivencia, una negociación prag-

mática, para no perder la palabra (sobre todo la experta), una desolación nostálgica y asustada, frente a un bienestar que se les escapa de las manos.

Pareciera más funcional, para legitimar un modelo económico de globalización excluyente, y un modelo de modernización segmentadora y marginadora, una apelación a la individualidad de los ciudadanos, a sus raíces en morales compartidas por los grupos, y no a las virtudes públicas, al pensamiento crítico, a las posibilidades de revisar las propias tradiciones culturales.

Es decir, es necesario trabajar por una educación en la ciudadanía democrática, más allá de la mera lectura individualista y corporativa, pero sin resignar el cambio utópico del modelo de relaciones sociales básicas, mediadas por la producción y el control simbólico, que impiden -por definición- todo intento de definir la ciudadanía por la convivencia justa. La justicia es un principio normativo de equidad, sin duda, pero es también una experiencia fundante de vida, o, mejor, de convivencia.

Se hace necesario fundamentar la convivencia, sacarla de su desolación, volverla al espacio de lo público. Pero, y este es el problema, sin pretender apelar a una mera fundamentación axiológica de tipo metafísico o religioso, pero tampoco a una mera fundamentación deontológica, normativa, alejada de una discusión sobre los bienes concretos que se ponen en juego en la convivencia, empezando por su sentido mismo como solidaridad fundante.

Es tan difícil enseñar ciudadanía sin utopías como enseñar ética sin confianza en la palabra. Porque la convivencia está desolada cuando no se siente trabajando por una sociedad mejor y gozando con otros en esa construcción.

5. El debate político contemporáneo

El problema de dispersión de los poderes, de confusión de las subjetividades ciudadanas, de sustitución de las normas de convivencia, y de retirada de la fundamentación utópica, son, me parece, los temas presentes en el debate de teoría política y de ética política en el fin de siglo.

En el debate actual aparecen ciertas líneas divisorias. Como en el caso de la ética, también en la política hay quienes piensan en la imposibilidad escéptica de una fundamentación racional y normativa, y su re-

ducción a un mero pragmatismo de negociaciones eficaces. Pero entre quienes creen en la posibilidad de un debate racional se plantean, por lo menos, dos opciones.

Hay quienes insisten en la idea de un neocontractualismo, el derecho natural del liberalismo nórdico, y la necesidad de entender la ciudadanía desde las ideas de libertad e igualdad. Hay quienes, insisten, en cambio, en la idea de un neocomunitarismo, el derecho natural del conservadurismo nórdico, y la necesidad de entender la ciudadanía desde las ideas de los valores trascendentes, fundantes del respeto a la libertad, que están en las fuentes o tradiciones originales del liberalismo moderno.

Pero, ¿qué quiere decir hoy derechas e izquierdas?, ¿qué quiere decir hoy representación y participación? ¿qué quiere decir hoy soberanía y hegemonía? (González-Quesada, 1992).

Frente a las dificultades de fundamentación de la ciudadanía, parece triunfar un marcado escepticismo político, un lento meterse dentro de la propia individualidad y de las relaciones mínimas.

Por eso, en el debate es necesario incluir algunas cuestiones. No hay ciudadanía posible, con exclusión social, no sólo de individuos en una nación, sino también de pueblos en la globalización. No hay ciudadanía posible con rechazo del carácter fundante de la solidaridad. No es cierto que la mera tolerancia funde la ciudadanía, por necesaria que sea como condición de posibilidad del respeto a las diferencias. Es la solidaridad de la condición humana la que puede fundar un orden social "tolerante", o, mejor dicho, reconocedor de las diferencias y capaz de crear un espacio público, no sólo para no molestarnos en nuestras identidades, sino, y sobre todo, para compartir la identidad común, la que nos hace definirnos como "nosotros", los hombres.

El temor que muchos sienten, y con razón, de que esta identidad plural, el nosotros, sea, en definitiva, el nombre mentiroso de una pretendida unidad metafísica o racial o cultural, no nos debe hacer renunciar a su sentido positivo, de mutuo reconocimiento, de un estar codo a codo, de una experiencia originaria de reconocimiento del otro. Pretender reemplazar la solidaridad simplemente por una regla procedimental de ponerle límites a esas posibles deformaciones, no alcanza para fundar positivamente la ciudadanía, aunque sí pueda ser necesaria para el alerta crítico frente a cualquier desvío totalitario.

Está claro, la ciudadanía tiene que ser democrática (es decir, permitir el consenso superpuesto, como diría Rawls). Pero que quede también

claro: la ciudadanía tiene que ser justa, es decir, expresar la solidaridad que nos define.

No basta un concepto negativo de ciudadanía, en el cual me parece se mueve el debate político contemporáneo, defendiendo la democracia como límite a los totalitarismos de cualquier signo, sea apelando a un contrato original, bajo el velo de la ignorancia, sea apelando a una tradición histórica fundadora. Es necesario, además, construir una ciudadanía positiva, pero para esto tenemos que reformular las relaciones de producción, las relaciones de educación y de comunicación.

Y aquí afirmaríamos, con los recaudos críticos señalados: esto implica superar la pretendida contradicción entre liberalismo y comunitarismo, entre libertad e igualdad, entre principios normativos y experiencias fundantes, entre lo meramente procedimental y formal y lo sustantivo y concreto.

Se trata de aprender a ser ciudadanos en situaciones reales de convivencia desolada, sea por la pobreza y la exclusión de siempre, sea por el bienestar recientemente perdido (quienes alguna vez lo tuvieron). Por eso, no se trata de aprender a ser ciudadano solamente en situaciones "ideales" de habla, con diálogos simétricos, generando pequeños microclimas democráticos. Se trata de ser buen ciudadano sabiendo argumentar racionalmente, pero *en situaciones reales,* de discurso fragmentado y segmentado.

Por eso, la ciudadanía democrática es, en realidad, una categoría crítica de los modelos de convivencia excluyente, y no una mera estrategia adaptativa a las desigualdades existentes. He aquí la cuestión.

3 La docencia como virtud ciudadana

En este tercer capítulo proponemos una reflexión sobre la práctica social de enseñar en un doble sentido:

- *Como* hábito de hacerlo bien, *es decir: como una disposición a actuar cada vez, deliberando inteligentemente y eligiendo lo mejor desde las exigencias propias de la actividad y no meramente en función de presiones internas o externas: es decir, como* una virtud.

- *Como* obligación de hacerlo equitativamente, *es decir: como una función pública regida por principios de justicia, construyendo un espacio de reconocimiento mutuo y de mediación entre la libertad de cada uno y la igualdad de todos y entre el deseo singular de aprender y la transmisión cultural del enseñar: es decir, como una virtud* ciudadana.

A partir de esta tesis de la docencia como virtud ciudadana proponemos volver a plantear las relaciones de la justicia con las políticas públicas en educación.

La importancia de esta reflexión radica en explicitar el lugar donde acontece la articulación posible entre las necesarias opciones teóricas para enseñar ética y ciudadanía (capítulos primero y segundo) y las no menos necesarias interpretaciones críticas de las demandas sociales y de las condiciones institucionales para poder hacerlo (capítulos cuarto y quinto).

I. La docencia como virtud

En los últimos años, las referencias a la docencia se orientaron en dos direcciones. Por un lado, el intento de definir su "profesionalidad", sobre todo en el contexto de oponerse al horizonte conceptual (e ideológico) que se asoció durante mucho tiempo con la idea de la docencia como "apostolado" (apostolado laico, por supuesto), y como una sutil forma de depotenciar el carácter de trabajadores en relación de dependencia. Por el otro, el intento de definir la docencia como "práctica social", sobre todo en el contexto de oponerse al horizonte conceptual (e ideológico) que se asoció durante mucho tiempo con la idea de la docencia como "mística" (la mística neutral y apolítica, por supuesto), y como una sutil forma de depotenciar el carácter de intelectuales transformativos (Giroux, 1994).

En cierto sentido, nuestra reflexión en los capítulos precedentes tiene que ver con definir el campo de saberes "profesionales" que se necesitan para enseñar ética y ciudadanía. Los dos capítulos siguientes se ocuparán, en buena medida, de los aspectos específicos del contexto de "la práctica social" de enseñar ética y ciudadanía.

La docencia necesita profesionalidad específica (y, por lo mismo, formación y regulación social de su ejercicio) y consiste en una práctica social que se caracteriza por formar parte de la compleja red de prácticas sociales donde las relaciones del poder con el saber son particularmente relevantes (y por lo mismo es parte de la microfísica del poder). En buena medida, estos perfiles docentes, de profesional y de agente socio-político, fueron en definitiva resultado de reflexiones más amplias sobre la relación de la educación con el conocimiento y con el poder, y ampliaron la gama de aspiraciones y frustraciones de los docentes. ¡Cuántas esperanzas de ascenso social y de reconocimiento se depositaron en la profesionalidad docente y cuánta frustración ante la creciente desvalorización del trabajo docente! ¡Cuánto entusiasmo saber que se podía ser un agente de cambio social y de conciencia crítica y cuánta angustia al saberse reproduciendo un modelo social claramente injusto y excluyente!

En el contexto de entender a la docencia como profesión y como práctica social se hace necesario hoy plantear, además de las anteriores, *las relaciones de la educación con la ética*, y es en este horizonte que proponemos entender la docencia como virtud y como virtud ciudadana. Porque entender la docencia como "virtud" es calificar su profesionali-

dad como moralmente buena, y el entender esta virtud como "ciudadana" es calificar su práctica como éticamente justa.

El que la docencia sea una virtud quiere decir varias cosas. Por de pronto, que su profesionalidad tiene patrones sociales, costumbres, modos de comprensión que dan criterios de valoración para encontrar el "justo medio", frente al exceso y al defecto. Así, por ejemplo, el autoritarismo, el paternalismo, el "laissez-faire", la simulación retórica en la enseñanza son sencillamente vicios, alejados de la virtud de la docencia, o por exceso o por defecto.

Pero estos criterios no son solamente producto de tradiciones sociales o del imaginario social en torno a las bondades de la docencia. En realidad, su profesionalidad misma lleva a entender mejor que la docencia es virtud cuando se adecua a la "perfección" misma de la actividad de enseñar en cuanto tal, independiente en buena medida de las valoraciones sociales sobre el buen maestro o profesor.

Es decir, entender la docencia como virtud, hoy, tiene que ver más con la excelencia y dignidad de la actividad de enseñar en sí misma, que con patrones sociales. Y esto es, en cierto sentido, una necesidad en una sociedad ampliamente desjerarquizada, abierta, pluralista y con una circulación de ideales de docencia (imágenes sociales) no solamente diferentes, sino en muchos casos simplemente contradictorios. El que la docencia sea una "virtud" no depende tanto de su lugar en las cambiables y volátiles jerarquías sociales, sino de su misma profesionalidad. Más aún, es sólo desde esta profesionalidad desde donde se podrá exigir el reconocimiento social y la valoración.

Pero la docencia es virtud en otro sentido, que nos permitirá comprender mejor lo anterior. Es virtud, porque se trata de *un hábito*, una forma habitual de actuar, que ni es una facultad innata (aquello de "nacer docente") ni es tampoco el mero deseo de serlo como compulsión (aquello de "la pasión por enseñar"). Sin duda que la docencia supone facultades para enseñar y gusto por hacerlo, pero no es ello lo que la define como virtud. La define como virtud el que sea una disposición a actuar enseñando bien, es decir, de acuerdo con el valor y la dignidad misma del enseñar.

La docencia es virtud porque tenemos que aprender a enseñar, porque enseñar tiene que ver con saber deliberar y elegir lo mejor de acuerdo con la naturaleza misma de la acción de enseñar, y no solamente de acuerdo con el deseo de hacerlo. La docencia es virtud, por-

que consiste en una disposición adquirida (aprendida) que nos hace fácil, habitual, enseñar bien, es decir: deliberando y eligiendo en cada caso lo mejor. Y esto es siempre *un trabajo inteligente*, un trabajo de la inteligencia, que implica educar el juicio prudente, un tener que adentrarnos en el sentido mismo del enseñar saberes. Esta disposición habitual de enseñar bien, que define a la docencia como virtud, califica la profesionalidad docente como talante moral o, si se prefiere, como carácter moral.

Entender la docencia como virtud es entramar la profesionalidad con los hilos mismos que forman la urdimbre de la personalidad: las facultades y las pasiones, como diría Aristóteles. La docencia es virtud, porque es bueno enseñar, y por lo mismo "deseable", y es bueno enseñar, porque sin educación los hombres no podemos alcanzar nuestros fines, no podemos construir ideales de vida buena, no podemos desplegar nuestra capacidad de juzgar autónomamente y pensar críticamente. Incluso, sin educación no podemos aprender a distinguir lo justo de lo injusto, lo correcto de lo incorrecto.

Digamos, finalmente, que se trata de una virtud moral en sentido estricto. Es decir, un modo de comportarse de acuerdo con bienes que son dignos de ser buscados por sí mismos, y no por otros. Estos bienes tienen que ver con el conocimiento, y con su estrecha relación con el desarrollo del hombre, con el respeto a sus derechos, con la posibilidad de construir libertad responsable.

Hay una precisión que tenemos que hacer. El usar este lenguaje de la "virtud" no significa que lo hagamos desde un horizonte hoy históricamente superado. Cuando hablamos de "patrones sociales" o de imaginarios en torno a la docencia, claramente estamos sugiriendo su carácter histórico y no idealizado, y le estamos oponiendo una lectura de la "profesionalidad" que sea capaz de atender más a las exigencias de la tarea misma, que a sus valoraciones sociales. No se trata de aceptar determinadas jerarquías sociales de las actividades y los trabajos en función de algún "bien predominante" (como diría Th. Walzer, 1993). Se trata de respetar los sentidos sociales de las diferentes prácticas, y entender la profesionalidad docente justamente como una forma de resistencia a cualquier forma de predominio. En una sociedad donde todo pareciera medirse con el patrón de su valor monetario (que pareciera el bien predominante) esto cobra una particular importancia. Es en esta dirección que aceptamos la afirmación en torno a la educación como "esfera autónoma" de la justicia.

Correlativamente, el que definamos a la docencia como virtud en el sentido del *hábito* de enseñar bien, no significa que desconozcamos el carácter de matriz social e histórica que tiene hoy la noción, incluso atravesada por lo que Bourdieu (1981) llama los habitus relacionados con la clase social, las internalizaciones de segmentaciones y de represiones, incluso los "códigos restringidos" (Bernstein, 1994). Por el contrario, apelamos a una idea de virtud relacionada con un hábito de deliberar y elegir, que implica siempre juicio crítico y prudente, incluso de los mismos componentes que desfiguran o perturban el carácter de sujeto moral.

Y, finalmente, precisemos que se trata de una virtud moral, no porque se adecua a las costumbres o al deseo como deseo "del otro", sino en tanto intentamos definir a la docencia desde la relación misma con el deseo de alcanzar un bien que puede ser reconocido en sí mismo: el conocer y su relación con la realización del hombre. Y en esto, las condiciones actuales –a diferencia de las antiguas- permiten comprender mejor cómo el conocimiento es un derecho de todos, derecho humano de aprender, y no de algunos privilegiados, y cómo la sociedad misma parece encaminarse a una mayor valoración de los aspectos cognitivos en la construcción y organización de las relaciones humanas. Claro, "*corruptio optimi pessima*": la corrupción de lo mejor es la peor de todas. Y en este sentido es más claro este juicio cuando se constata empíricamente que el derecho humano a aprender es sistemáticamente y extendidamente violado, y cuando se constata también que el conocimiento tiende a ser confundido con la mera información y desde ahí transformado en un mero "valor de cambio". Para muchos, la sociedad del conocimiento que se anuncia para el próximo milenio no es otra cosa que la sociedad de la rentabilidad máxima de la información y sus negocios.

Insistir en decir que la docencia es una virtud nos puede dar elementos para saber desde dónde podemos pensar otra alternativa que no sea la "oscuridad", como dice Hobsbawn (1995) en su reflexión final sobre la historia del siglo XX.

En resumen, al pensar las bases para un currículum de formación ética y ciudadana nos parece central defender la idea de la docencia como virtud moral, porque esto califica su profesionalidad al menos en dos direcciones:

– Es necesario, en un lento trabajo de formación inteligente, aprender a enseñar bien, porque es un hábito que se adquiere cuando

se sabe deliberar sobre el conocimiento como un bien deseable, y se aprende a elegir prudentemente cuáles conocimientos hay que enseñar y cómo.

- Porque al insistir en la docencia como virtud moral, como hábito de enseñar bien, podemos garantizar el lugar desde el cual no confundiremos enseñar ética con imponer valores y tampoco confundiremos enseñar ética con transmitir indiferencia ante valores que exigen un compromiso claro. Es decir, podremos resistir a los dos enemigos mayores de la ética: el fundamentalismo y el escepticismo.

II. La docencia como virtud ciudadana

En las discusiones actuales sobre la ética y la ciudadanía, como ya lo recordamos, es de particular importancia la distinción entre el bien y la justicia. Sin duda que hablar de "virtudes", en la tradición de la ética y la política occidental, tiene que ver con hablar de un agente que actúa bien, es decir: que sabe evaluar el sentido y la finalidad de sus acciones. Con cierto simplismo se ha contapuesto a una pretendida línea teórica de "ética de las virtudes", otra línea, de bases más modernas (y sobre todo kantianas), de una "ética de las obligaciones". En un reciente artículo, Martha Nussbaum (1999) ha mostrado con agudeza lo incorrecto de estas formas de tipificar las posibles fundamentaciones de las diversas teorías éticas. En realidad, una ética que apele a las virtudes no tiene por qué entrar en contradicción con una ética que apele a los deberes. El bien y la justicia no tienen por qué contraponerse tan tajantemente. Después de todo, la justicia es la virtud social por excelencia, y ningún bien humano puede ser tal si su realización implica injusticia.

En este contexto proponemos completar nuestra afirmación inicial en este capítulo. La docencia es virtud, pero es virtud ciudadana. Con lo cual quisiéramos llamar la atención a dos cosas:

- que no se trata solamente de un hábito de enseñar bien, sino también de una obligación de hacerlo equitativamente, es decir de acuerdo con los principios normativos de la justicia;
- que la docencia es virtud ciudadana en un sentido paradigmático, porque en su ejercicio de lo que se trata es de la creación del espacio público, el que puede constituir y ocupar el sujeto público.

La obligación de enseñar equitativamente, primer sentido de la docencia como virtud ciudadana, nos obliga a precisar el sentido del enseñar bien. Acá la estrategia puede condensarse en el problema de la socialización. Porque el enseñar, como ya dijimos, se relaciona con los conocimientos, pero justamente como una forma específica de socialización. Y la socialización mediante la enseñanza de conocimientos tiene que estar regida por los principios normativos de la justicia como equidad.

En la tradición moderna del derecho natural, estos principios normativos de la justicia como equidad no son sino la libertad y la igualdad. La docencia es una virtud ciudadana porque al socializar mediante la ense-

ñanza de conocimientos debe reconocer "que toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos" (Rawls, 1996). Por eso enseñar bien no se define solamente en relación con el conocimiento, sino también con el reconocimiento de la libertad básica igual para aprender de todos los alumnos (y del mismo docente).

Más aún, las únicas desigualdades aceptables son aquellas que resulten de una condición inicial de igualdad de oportunidades, y que beneficien a los menos favorecidos. Cuando la docencia agrega al enseñar bien hacerlo equitativamente se convierte en virtud ciudadana, porque realiza el principio fundamental de toda convivencia justa: que se reconozca el derecho de toda persona a tener la misma igualdad básica de aprender. En realidad, la docencia no puede ejercerse bien sin suponer la ciudadanía, al menos en tanto derecho de la libertad básica de aprender. Y radicalizando la propuesta, sólo podemos hablar de enseñanza cuando se reconoce esta libertad (que es quizás la razón más profunda de aquella conocida sentencia de Freud en torno a la tarea imposible de educar: es imposible porque no se puede hacer sin reconocer el deseo de aprender, el derecho a la libertad de aprender).

Es importante insistir en esta idea de ciudadanía como lucha por el reconocimiento del deseo de aprender y del poder de enseñar bien. Por esta primera razón es que la docencia puede ser comprendida como virtud ciudadana. La ciudadanía en este sentido es el resultado más el proceso mismo de enseñar bien y equitativamente.

Sin duda que esto implica que una política educativa legitime de este modo la docencia, pero esto implica, también, que es acá donde la educación muestra su propia esfera de justicia, en tanto la equidad tiene que especificarse desde la lógica propia del enseñar bien, relacionada con el conocimiento, como ya dijimos, y no puede ser alterada en su sentido intrínseco. Y es por esto, finalmente, que podemos decir que la docencia como virtud ciudadana transforma al individuo socializado por la enseñanza en un "participante potencial, en un político potencial" (Walzer, 1993).

Al entender la docencia como virtud ciudadana estamos intentando trascender el ámbito de considerarla sólo como una virtud moral (propia del carácter moral de aquel que enseña bien). Estamos insistiendo en que esta moralidad de la docencia está obligada éticamente a ser ejercida en forma equitativa, es decir: justa. La docencia es una especie de la justicia, y por eso es una virtud ciudadana.

Si bien es claro que hay otras formas específicas de la justicia, y por lo mismo otras virtudes ciudadanas o cívicas (V. Camps, 1993), quisiéramos ahora destacar el carácter paradigmático que tiene la docencia como virtud ciudadana.

En la docencia acontece la ciudadanía como función pública. Mejor dicho: es la actividad que constituye el espacio público donde puede acontecer la ciudadanía. Y es en este sentido que decimos que es paradigmática entre las virtudes cívicas.

En primer lugar, esto es así porque la docencia construye el hábitat simbólico del ciudadano: los rasgos del espacio público que tendrá que buscar o crear o exigir. El espacio público comienza por ser **un espacio común**. Común porque se reconocen la libertad y la igualdad como los principios normativos de la reunión, común porque se aprende no sólo a reconocer al otro en cuanto otro, sino a aprender del otro en cuanto otro. Es decir, el reconocimiento y la diferencia encarnan la libertad y la igualdad. Lo común tiene que ver con la atmósfera democrática que exige la docencia como virtud ciudadana. Democracia que tiene que ver con el respeto a la dignidad de fin en sí de cada uno, y que tiene que ver con el supuesto de toda docencia: que hay un otro que desea aprender lo que otro puede enseñar. La docencia es virtud ciudadana porque teje redes de hombres libres e iguales, diferentes y reconocidos. Es una radicalización de la democracia misma en su principio: convivir con otros, respetando su carácter de sujetos, reconociendo sus diferencias, aprendiendo de ellas, construyendo pequeños o grandes proyectos comunes.

Lo común, finalmente, que pasa por tener que vérselas con el conocimiento, con razones, con sentidos comunicables y argumentables.

En la construcción del espacio público la docencia, como virtud ciudadana, no sólo genera el espacio de lo común, sino que además lo normativiza con *la crítica.* Este es un segundo rasgo del espacio público que genera la docencia como virtud ciudadana. En la línea de lo que algunos autores llaman hoy la "ciudadanía reflexiva" (Thiebaut, 1998), la docencia enseña bien, porque enseña a pensar críticamente. Esto tiene que ver con el carácter ciudadano de la virtud de la docencia. Porque se trata de que cada uno piense desde sí mismo, pero articulando su memoria con los saberes previos, construyendo identidad reflexiva, y, además, expuesto siempre al contraste, el encuentro con el pensamiento del otro y de los otros, con el capital cultural que se transmite. Es virtud ciudadana, porque la docencia permite en principio que "nada humano

nos resulte ajeno", que la pertenencia se amplíe hasta el horizonte mismo de la interrogación continua del hombre.

Y este carácter de espacio crítico de lo público que construye la docencia como virtud ciudadana acontece como "toma de la palabra", como posibilidad de reunir sentidos dispersos, volverlos a diseminar, volverlos a reunir. Y el tomar la palabra es siempre para comunicarse, con otros, con cualquier otro y con estos otros concretos con quienes se comparte la socialización. La docencia es virtud ciudadana no sólo porque enseñar es tomar la palabra, sino porque enseñar es dejar que la palabra sea tomada, expuesta, publicada, comunicada, contrastada, cuidada, inventada. Y cada vez que tomamos la palabra responsablemente somos ciudadanos. Y somos ciudadanos reflexivos, que nos resistimos a la "retirada de la palabra" (Steiner, 1991). Porque un espacio donde no se toma la palabra es la "sociedad de los ciudadanos muertos", porque ha perdido el espacio público de lo común y de lo crítico. La docencia como virtud ciudadana en este particular respecto es decididamente creación de espacio público. Para que tomar la palabra sea el lugar donde empiece la participación ciudadana.

Pero además del espacio público como lo común y lo crítico, la docencia como virtud ciudadana genera contexto *para la esperanza*. Porque lo público no es sólo el espacio donde nos reconocemos y podemos tomar la palabra, sino también el lugar donde es posible, como diría Borges, "ensayar lo venidero y que ese ensayo [sea] la esperanza".

Si lo común es el lugar donde se cruzan la libertad y la igualdad, y lo crítico el lugar donde lo hacen la memoria y la toma de la palabra, lo esperanzado es el lugar de lo abierto, donde podemos hacer frente a lo incierto, levantando siempre las anclas enterradas en lo que sabemos y deseando aprender más. La docencia es virtud ciudadana, porque en su ejercicio las incertidumbres del futuro son las responsabilidades del presente, porque aprendemos a hacernos cargo de esas incertidumbres, porque sabemos que nos reconocemos y tomamos la palabra, porque así podemos "abrir la puerta".

III. Justicia y políticas públicas en la educación

La contrapartida de defender la tesis de la docencia como virtud ciudadana, en los sentidos expuestos, es insistir (cosa que ya insinuamos en el capítulo primero) en la necesidad de debatir las relaciones hoy entre la justicia y las políticas públicas en educación. Naturalmente que esto es también contexto articulador entre los contenidos y la profesionalidad en la enseñanza de la ética y la ciudadanía, y las condiciones sociales e institucionales para llevarla a cabo.

En este momento estamos asistiendo a profundas transformaciones de los sistemas educativos (Cepal-Unesco, 1991; Schiefelbein-Tedesco, 1995). La cuestión es qué lugar ocupa la dimensión ético-política en estos intentos de adecuar la educación a los tiempos que corren, proponiendo una alternativa tanto al funcionalismo instrumental como al reproduccionismo ideológico (Tenti Fanfani, 1995). En este sentido es importante discutir las relaciones de la justicia con las políticas públicas en educación.

A partir de la formación de los estados modernos, la educación pasó a ser parte constitutiva de las llamadas *políticas públicas*, entendiéndose por tales no sólo el papel irreemplazable del Estado en su programación, gestión y control, sino, además, las razones para legitimar lo que se propone. Hay una cierta «redundancia» en calificar a las políticas como «públicas», al menos desde la idea «macrofísica» del ejercicio del poder. Sin embargo, el calificativo se hizo necesario para distinguir y «regular» el lugar del Estado y el de la iniciativa privada (mercado) en determinadas áreas de gobierno. La determinación de razones de Estado en áreas como la seguridad, la salud y la educación obligaron a legitimar las políticas públicas (estatales), en cada caso, desde determinados valores.

Bajo el común denominador de ser «públicas», las políticas educativas focalizaron sucesivamente: a) la variable cultural de la *integración-homogeneizante* (bajo el predominio del valor «pertenencia libre», relacionado con la formación de nuevas identidades sociales modernas), y entonces un Estado-*neutral*, que permite incluir las diferencias en la formación de una nación construida desde un pacto social, b) la variable económica del *desarrollo del capital humano* (bajo el predominio del valor «igualdad de oportunidades»), y entonces un Estado-*posibilitador*, que permite movilizar las diferencias de acuerdo con el esfuerzo de ca-

da uno, c) la variable social de *la compensación de las desigualdades* (bajo el valor -integrador- de la «equidad») y entonces un Estado-*benefactor*, que permite solamente las desigualdades que maximizan las ventajas de los menos favorecidos.

Estos tres modelos aparecen hoy como disfuncionales e insuficientes ante los fenómenos de la globalización-exclusión, con el correspondiente debilitamiento de los estados nacionales, y por lo mismo del valor estratégico de la «pertenencia», con las hegemonías de los mercados competitivos-especulativos sin fronteras, y por lo mismo la precariedad del empleo y de la inversión productiva, que debilitan el valor estratégico del «capital humano», y con los fenómenos del multiculturalismo-dispersión, con la correspondiente fragmentación de las identidades sociales, que dificulta determinar las necesidades básicas, lo cual dispersa el valor estratégico de la «compensación de las desigualdades».

De aquí la importancia de discutir hoy las relaciones entre la justicia y las políticas públicas en educación.

El progresivo reemplazo de las *políticas* educativas por los *sistemas* educativos tiene su origen en el mismo proceso moderno de progresiva separación de la política de la ética, transformando la primera en un mero saber *técnico*, relacionado con la adquisición, ejercicio y conservación del poder, y reduciendo la segunda a un saber *práctico meramente normativo* relacionado con la posibilidad racional de representarse una ley incondicionada universal y objetiva (la conciencia del «deber»). Una política moralmente depotenciada necesita una ética políticamente debilitada. Una política-técnica es una política *real o pragmática*. Una ética-normativa es una ética *formal o principista*. La distinción de Max Weber entre ética de la responsabilidad y ética de la convicción, hablando de la «ética del político», se anuncia ya en estas anticipaciones modernas. Todavía no se ha dado suficiente cuenta de la fuerte relación entre el vaciamiento ético de la política concebida como «mera técnica», y el vaciamiento político de la ética concebida como «mera normativa». Sin embargo, las discusiones actuales sobre el «liberalismo político», por un lado, y sobre la «calidad de vida» y el «multiculturalismo», por el otro, parecen intentos de replantear la cuestión renovada de los nexos entre política y ética.

En este contexto, y como una forma de tender puentes, se ha instalado el debate sobre el sentido y alcance de las *políticas públicas*, por un lado, y de la *ciudadanía*, por el otro. Se trata de ver si desde el realismo político es posible plantearse exigencias normativas, y si desde el principismo ético es posible plantearse compromisos políticos.

Históricamente, sin embargo, el mundo moderno asoció rápidamente la idea de políticas públicas a la responsabilidad *ética* del estado de garantizar ciertos derechos básicos, supuestos en la idea igualitaria de persona moral: el libre pensamiento y la libre expresión, la libertad de asociación y la libertad de trabajo, el derecho a elegir los representantes y el derecho al debido proceso. Para que estas libertades «básicas» sean reconocidas a todas las personas (igualdad) es necesario garantizar primariamente la *seguridad*, tanto territorial como jurídica. Es decir, hubo una resistencia clara a la mera instrumentalización del poder político, que encontró fuertes argumentos en el iusnaturalismo y el contractualismo. Sin embargo, en la práctica esta resistencia «ética» se limitó a lo que una lógica estrictamente utilitarista juzgaba funcionalmente necesario a las exigencias del capitalismo industrial naciente.

En ese marco de garantizar la «seguridad» (del mercado) se vio la necesidad de garantizar sucesivamente la «pertenencia», la «movilidad social» y el «bienestar». Y fueron estos valores, justamente, los criterios legitimadores de las políticas públicas en educación y los que «regularon» los sistemas educativos. Podríamos interpretar que si bien estas implicaciones sucesivas de las políticas educativas muestran una tendencia a resistirse a su vaciamiento ético, en la práctica fueron impotentes frente a la creciente autonomía del mercado y su clara hegemonía para definir las cuestiones sociales.

Las debilidades de la resistencia se manifestaron claramente a partir de la década del setenta cuando las políticas educativas se vieron sacudidas por movimientos internos. Las críticas al «paternalismo» y al «autoritarismo», al «etnocentrismo» y a la «endogamia», al «fragmentarismo» y al «enciclopedismo» en educación, se originaron en la misma crítica a la lógica del «bienestar», entendido como una *mera corrección* a un modelo económico dejado a sus propias leyes.

Sin poder apelar a la pertenencia, a la movilidad social y al bienestar, las políticas educativas fueron sometiéndose cada vez más a la lógica del mercado y fueron desembocando en las actuales reformas, preocupadas claramente por la eficiencia y eficacia de los sistemas, y no por los alcances éticos de las políticas, como ya lo hemos dicho.

En realidad, las políticas educativas, a partir del siglo XVIII, se fueron configurando dentro del nuevo contexto moderno de separación entre política y moral. En cierto sentido, esta separación se reflejó en un uso legitimador y reproductor de un orden injusto que se hizo de los grandes fines sociales (derivados de principios de justicia) asignados a la

educación, como la integración y la movilidad social, el desarrollo y el bienestar. Pero de hecho la «pertenencia», la «igualdad de oportunidades» y la «compensación de desigualdades», más allá de su uso legitimador, operaron como formas de resistencia a esa separación. Esto permite afirmar que la educación se constituyó en un espacio de vigencia de lo público.

La llamada «rehabilitación de la filosofía práctica», que se opera a partir de los años setenta, y que implicó abrir el debate sobre la justicia y lo público, se orientó en una buena medida a criticar la separación de ética y política, y a buscar nuevas formas de argumentar la justicia política. No es de poca importancia el rol central que jugó el modelo de la escuela pública y su crisis en la letra y el espíritu del nuevo debate.

Participando en este debate, se pueden formular dos conclusiones en relación con el sentido ético-político de la educación y a la defensa de la docencia como virtud ciudadana.

1. Por un lado, la política misma recupera sus bases normativas en la justicia. La justicia exige democracia y la democracia exige entender *que el espacio público se define como espacio educativo*, para enseñar y aprender consensos y disensos. Más aún, el carácter público de la justicia política es intrínsecamente un problema educativo.
2. La docencia como virtud ciudadana hace de la profesionalidad docente y de la práctica social de enseñar una cuestión estrictamente moral y ética.

4 Contextualicemos la demanda a la escuela de enseñar ética y ciudadanía

En este cuarto capítulo se intenta contextualizar la demanda de enseñar ética y ciudadanía, a la escuela de hoy. Esto se inscribe en la concepción misma de la didáctica y el currículum. Si hasta ahora nos hemos movido en el plano de la política educativa y de las cuestiones relacionadas con la producción misma de conocimientos éticos y políticos para dar cuenta de lo que pasa hoy con la moral y la convivencia, es el momento de sugerir pautas del contexto de la demanda, explicitando así los elementos que señalamos como decisivos en una concepción del currículum: opciones en torno a la producción teórica de los conocimientos que se van a enseñar, y opciones en torno a la formación ideológica de la demanda de aprendizajes, a la que debe responder esa enseñanza.

Lo haremos en tres momentos. Primero, lo que se presenta como "ambigüedades de la demanda" (I), segundo, presentaremos una lectura crítica, que interpreta un sentido posible (II), tercero, sugeriremos elementos, que, desde las opciones de política educativa en relación con los conocimientos que se deben enseñar y con los criterios de interpretación de las demandas de aprendizaje, permitan avanzar sobre las bases didácticas para un currículum de formación ética y ciudadana (III).

I. Las ambigüedades de la demanda

Se supone que la escuela debe enseñar ética y ciudadanía, formar buenos ciudadanos y ciudadanas, buenas personas. Sin embargo, es necesario que precisemos el sentido de esta demanda, porque, en definitiva, se trata de una formación ideológica.

Ya dijimos que era necesario definir algunas opciones básicas: qué es enseñar en la escuela, qué es enseñar ética, qué es enseñar ciudadanía. Incluso, quisimos mostrar la problematicidad de la moral y la ciudadanía en los tiempos que corren, como una forma de poder contextualizar la reflexión y mostrar cuáles son los problemas, hoy, de la vida buena y de la socialización justa, en función de los cuales es posible plantearse el sentido del enseñar ética y ciudadanía en la escuela.

Pero ahora quisiéramos plantear algunas ambigüedades en la demanda y la necesidad de hacer una lectura crítica, para poder plantear bien una didáctica para la enseñanza de la ética y la ciudadanía. Como ya explicitamos, no basta con tomar posición teórico-práctica frente al sentido de la educación escolar y frente al sentido de la enseñanza de la ética y la ciudadanía. Es necesario, además, contextualizar la demanda a la escuela para que se ocupe de estos temas. Si no leemos críticamente esta demanda, tratando de entender sus posibles ambigüedades, nos podría pasar que finalmente quedemos, como docentes, más o menos prisioneros de una política educativa que no compartimos.

Quisiera presentar esta cuestión de las ambigüedades de la demanda con una reflexión en tres momentos. Primero, es necesario reflexionar sobre el macrocontexto, lo que pareciera ser el sentido amplio de la demanda: es necesario incorporar a la sociedad que hoy está globalizada, y entonces, la formación ética y ciudadana tiene que ver con las competencias necesarias para vivir en una sociedad globalizada. Ocurre, sin embargo, que la sociedad, llamada globalizada, es una sociedad, también, de exclusión. Entonces, tenemos que definir, con cierta precisión, qué implica este macrocontexto de la demanda. Se trata del campo de las ideologías.

En segundo lugar, debemos reflexionar sobre lo que podríamos llamar el mesocontexto de la demanda: la globalización exige que abandonemos posturas mentales y conductuales pertenecientes a otro momento de la historia, que son "antiguas". Para eso, la escuela tiene que modernizar su enseñanza, para poder, justamente, incorporar las nuevas pau-

tas mentales y de conducta que exige la globalización. El supuesto es que no se puede vivir en una sociedad globalizada con una mentalidad de sociedad tribal, o feudal, o nacional. Es necesario modernizarse, tarea que siempre queda en manos de los procesos educativos y de la escuela. Ocurre, sin embargo, que los procesos de modernización son también procesos de segmentación, en su calidad y evaluación. Entonces, tenemos que precisar qué implica este mesocontexto. Se trata del campo de la política educativa.

En tercer lugar, debemos reflexionar sobre lo que podríamos llamar el microcontexto de la demanda: si la ideología de la globalización exige una política educativa modernizadora, esta exige una transformación de la institución escolar en términos de una descentralización supuestamente autonomizadora.

El tema es cómo lograr una escuela moderna para una sociedad globalizada. Cada vez que se plantea el tema de la formación ética y ciudadana se insiste en este aspecto de la cuestión: la descentralización y el proceso creciente de transferencia de responsabilidades a las instituciones. Ocurre, sin embargo, que la transformación descentralizadora es ambigua, porque puede implicar una idea de autonomía, pero puede implicar también una idea de abandono de responsabilidades de política educativa, en relación con el macro contexto, o bien, señalamientos en esa dirección, buscando que la escuela, por ejemplo, se convierta en contenedora de las posibles violencias que implica el modelo de la globalización-exclusión y de las posibles frustraciones del proceso de modernización-segmentación. Entonces, tenemos que precisar bien qué implica este microcontexto. Se trata del campo de los proyectos educativos institucionales: descentralización-desconexión.

1. Globalización y exclusión

Se suele decir, con demasiada frecuencia, que vivimos en una sociedad globalizada, es decir, sin fronteras en lo que hace a algunos frentes:

- domina ya, después de la caída del muro de Berlín, un solo modelo económico;
- las comunicaciones, sea por los medios masivos, como por los medios informáticos (ciberespacio, etc.), han globalizado las relaciones culturales y del conocimiento;

- se supone, además, que los Estados nacionales y sus reivindicaciones de soberanía, tanto política como territorial, son ya casi una cuestión del pasado.

Es evidente, sin embargo, que la tan mentada globalización, el vivir en la aldea global o el poder ser viajantes de las redes internacionales de la información, o el tener en todas partes una dependencia de las mismas operaciones económicas, como perteneciendo a un mismo mercado, ha ido generando una forma muy particular de exclusión.

En el panorama de la sociedad globalizada se dibuja cada vez con más fuerza una oposición: hay incluidos y hay excluidos, tanto de los bienes económicos, como de las claves comunicacionales e informáticas, como de los derechos que se siguen por pertenecer a la comunidad internacional.

Por eso, hay quienes intentan plantear la necesidad de definir el ingreso ciudadano como la característica del estado de bienestar, que, por definición, sería el opuesto al estado de malestar, que definiría la exclusión (Lo Vuolo, 1995). Ante la evidente crisis del estado de bienestar en las sociedades más desarrolladas, para no hablar de los países dependientes y fuertemente atados a políticas de exclusión social, se intenta, desesperadamente, definir parámetros del ingreso ciudadano, tratando de no tocar el modelo económico global, y dando por hecho que toda alternativa es una ilusión.

Cuando a la escuela se le pide que socialice para ingresar a esta globalización, necesariamente aparece la pregunta del "ingreso" o de la "exclusión". Es necesario despejar esta ambigüedad de la demanda. La escuela, al dar formación ética y ciudadana, tiene que enseñar saberes, para distinguir críticamente la moral y los valores de una concepción excluyente de la globalización, en contraposición a los valores propios de una concepción integradora de todos los ciudadanos, y de todas las naciones, en la participación de los bienes globalizados.

Se trata de definir la ciudadanía, para la cual se educa, en términos de ingreso (y no de exclusión) y la ética en términos de justicia y solidaridad (y no de mera adaptación y resignación).

Creo que el tema es tener clara esta ideología de la globalización y darse cuenta por qué es necesario, al dar formación ética para esta nueva sociedad, dar elementos para criticar racionalmente, y desde opciones por la justicia y la solidaridad, el posible modelo de moral compe-

titiva, que parece ser el tema principal de la demanda. Creo que con mucha frecuencia se confunden los problemas.

Preparar para vivir en una sociedad globalizada es preparar para una visión crítica de la globalización, y no para adaptarse a la exclusión o a la moral competitiva del modelo económico del capitalismo salvaje. La ciudadanía en la sociedad globalizada es una ciudadanía que luche por el ingreso equitativo, y no por las exclusiones; por los derechos humanos, y no por las democracias puramente formales; por la participación ciudadana y no meramente por la aceptación, más o menos pasiva, de ciertos parámetros.

2. Modernización y segmentación

La ideología de la globalización, en sus ambigüedades ideológicas, suele traducirse en una cuestión de ambigüedades en las políticas educativas. Porque la globalización, se dice, necesita modernización. Este es un tema más complejo, y más directamente vinculado con la tarea de enseñar ética y ciudadanía.

La escuela, desde los tiempos modernos, es vista como el lugar del control de la modernización. La modernización educativa tiene que ver con la actualización de los contenidos educativos, con los replanteos de las relaciones entre educación y trabajo, con la formas de apropiarse de las tecnologías, con los modos de entender las relaciones con los valores vigentes y con el futuro.

Este tema me parece particularmente importante, y necesita que lo explicitemos en todas sus formas. Por de pronto, porque la modernización parece ser la gran panacea, cada vez que se diagnostica una crisis en la escuela, y se explicita que hoy no responde a las demandas de aprendizajes básicos, que la nueva situación precisa. Aquí el problema tiene diversas pistas:

- hay una forma iluminista de entender la modernización, que consiste en creer que, porque enseñamos "ciencia", de suyo neutra y globalizada en sí misma, la moral y la ciudadanía vendrán por añadidura. Esto quisiera explicarlo, porque me parece una de las falacias más corrientes en nuestros países, que aceptan modernizar sus contenidos educativos, pero sólo en lo que hace a la ciencia y la técnica, buscando, simultáneamente, afianzar morales tradicionales y más o menos dogmáticas;

- hay un cierto progresismo educativo iluminista que tiende a autonomizar la fuerza de la ciencia y la tecnología, de todo aquello que tiene que ver con las formas éticas y ciudadanas, propiamente dichas. Como si la disciplina científica, de las mentes y de los cuerpos, alcanzara para la autonomía moral y la participación democrática.

Para plantear la formación ética y ciudadana, sin embargo, tenemos que revisar los supuestos iluministas de nuestra enseñanza. El iluminismo pretende construir una mirada de la enseñanza, que desconoce y descalifica los saberes previos, en nombre de la pretendida formación del espíritu científico, y que desconoce y neutraliza, en particular, todos los saberes morales previos y, sobre todo, el entramado cultural de lo popular (Tamarit, 1992,1994).

La trampa de los iluminismos, de cualquier cuño, es presuponer que es posible reducir la moral a un mínimo de principios racionales, construyendo una "ética mínima" (Cortina, 1990,1992), o bien a una racionalidad puramente trascendental, sin construcciones discursivas e históricas.

Hace tiempo que venimos discutiendo la idea de que la modernidad tiene en realidad muchas más formas que las ilustradas, tanto históricamente, como en la comprensión de los que sucede en el debate contemporáneo sobre el llamado fin de la modernidad o condición postmoderna (Cullen, 1995).

Por de pronto, ya en los momentos de la modernidad "histórica", la que se conforma entre los siglos XV y XVIII, es necesario distinguir entre la modernidad humanista y la enciclopédica; y en los debates críticos a la hegemonía de la ilustración, durante el siglo XIX, me parece que surgieron dos modelos más de modernización, el romántico y el pragmático. Esto merece que lo definamos, para saber de qué hablamos, cuando se pretende ligar la crisis de la escuela a una crisis de modernización. Porque cabe la pregunta: de qué modernización hablamos (Brunner, 1986).

Creo que la historia de hoy nos coloca ante ambigüedades en la comprensión de la modernidad, que conviene despejar. Lo que, en mi opinión, entró en una profunda crisis, es la supuesta superación de la oposición humanismo-enciclopedismo, que fue la característica del llamado proyecto iluminista.

En efecto, las ideas de una moral autónoma y una ciencia objetiva, como claves del progreso y de la riqueza de las naciones, meollo del pro-

yecto ilustrado, pretendieron superar la oposición entre una moral, fundada en la apropiación, básicamente estética, de un clasicismo de valores y modelos idealizado, núcleo del proyecto humanista, y una ciudadanía, basada en la apropiación, básicamente científica, de un clasicismo de saberes y métodos, también idealizado, núcleo del proyecto enciclopedista. El iluminismo se presentó como un humanismo científico, o bien como una ciencia humanizada.

Pero entró en crisis, porque la ilustración pretendió barrer con los saberes previos y pretendió también barrer con los proyectos concretos. Es decir, fue descalificadora de la cultura popular en nombre de la disciplina del método, y fue legitimadora también de las diferencias sociales, en nombre de la disciplina del mercado.

La dialéctica del iluminismo terminó mostrando su verdad: la razón instrumental y las políticas del terrorismo de Estado y del miedo ciudadano (Horckheimer-Adorno, 1970). El romanticismo (donde incluimos las críticas de Hegel y de Marx) y el primer pragmatismo (el de Pierce, el de James, el de Dewey), y sus herederos actuales: el deconstructivismo hermenéutico y la crítica a las ideologías, son en realidad un mentís radical a la dialéctica del iluminismo (que no es lo mismo que la ilustración aún no realizada de la que habla Habermas, 1985).

Quiero decir que no me parece que el debate significativo sea modernidad-postmodernidad, sino, en realidad qué tipo de modernización (frente al conservadurismo) queremos, si la que incorpore las críticas a la ilustración o la que añora su mera repetición, a favor de los expertos, de la ilustración, o del "bienestar" de algunos estados, en detrimento de otros (Casullo, 1989, Touraine, 1994, Aronowitz-Giroux, 1991).

Otra cuestión, ligada con las ambigüedades de la demanda de modernización, tiene que ver con las formas en que se plantean los criterios de selección de contenidos, a partir de las definiciones de ciertas competencias que se supone que la escuela tiene que trabajar.

Si no está bien resuelta la primera ambigüedad, la ideológica relacionada con la globalización, es difícil que podamos resolver adecuadamente esta segunda ambigüedad. Porque hay una modernización para el ingreso ciudadano y para la convivencia solidaria, y hay una modernización para la exclusión y para la competitividad.

En realidad, a nivel de políticas educativas, esta segunda opción lleva a que se segmente el sistema educativo, porque no se cuida que la modernización llegue a todos. La forma concreta es el abandono de la idea

de la educación como política pública, y el dejarla librada meramente a las leyes del mercado, o bien el reducirla meramente a una actualización de contenidos "científico-tecnológicos" en función de las nuevas demandas del mercado y de las correspondientes formas de ciudadanía, para adaptarse.

3. Descentralización y anarquía

Un tercer aspecto de la ambigüedad de la demanda tiene que ver con lo que se da en llamar hoy el microcontexto de la escuela. Es decir, no se trata de la ideología general de la "globalización", ni tampoco de las opciones "modernizadoras" de la política educativa, sino que se trata de cómo operan esta ideología y estas opciones modernizadoras, en el rol de la institución escolar misma y de sus relaciones con su entorno inmediato.

Paradójicamente, la globalización parece exigir una marcada tendencia al reconocimiento de las diferencias y de las identidades propias de los diversos movimientos sociales, que reivindican el fin de sus marginaciones.

Las políticas educativas modernizadoras traducen esta demanda en una creciente descentralización en el sistema educativo. Los efectos de la mediación modernizadora se sienten en la necesidad de darle mayor autonomía a la escuela como institución concreta, reconociendo las diferencias de los diversos "contratos fundacionales", es decir: relaciones con las comunidades donde las escuelas están insertas (Frigerio, y otros, 1992).

Las ambigüedades de la globalización y de la modernización terminan siendo, sin embargo, ambigüedades de la descentralización. Sin duda que el fortalecer las autonomías institucionales es importante, en la medida en que simultáneamente garanticemos políticas educativas equitativas y un modelo de sociedad global justo. Si la globalidad es exclusión, y la política educativa modernizadora es segmentadora, la descentralización del sistema educativo significará una depotenciación y anarquía de las diferencias, que a la larga o a la corta terminarán legitimando tanto la exclusión social como la segmentación educativa. Los "diferentes" serán en realidad los "aislados".

Esto nos parece central para reflexionar sobre el sentido de la demanda a la escuela de que se ocupe de dar formación ética y ciudadana. El

peligro de entender esta demanda en términos de legitimar la exclusión y profundizar la segmentación educativa puede ser muy grande. Las escuelas con población excluida y con condiciones de modernización débil o depotenciada pueden tender a legitimar una escala de valores para vivir en la exclusión, en la ignorancia y para contener la violencia social que estas situaciones generan. Normalmente, estas escuelas arman sus proyectos sobre la base de cuestiones "supletorias", descargadas en las instituciones por los vacíos de políticas públicas, como puede ser dar de comer a los niños, contener la violencia juvenil, crear un microclima de buena conducta social y de cuidado del medio ambiente y de la salud.

La cuestión es particularmente complicada, porque es en la formulación de los proyectos institucionales, de los "contratos" (tácitos o explícitos) que la institución hace con el medio donde está radicada, donde el sentido de la formación ética y ciudadana termina por formularse e interpretarse. Que los chicos no se peleen, que no sean violentos o agresivos, que no se droguen, que se cuiden en su aspecto, que no sean promiscuos, que no se expongan al Sida o a otras plagas sociales, que la niñas no queden embarazadas, etcétera.

Nos interesa, en todo caso, alertar sobre la necesidad de plantear estos marcos ideológicos y de políticas educativas, para poder plantear con fuerza las bases de un currículum de formación ética y ciudadana.

Por supuesto que si entendemos la globalización en términos de ingreso ciudadano, y la modernización en términos de pensamiento crítico, es probable que la descentralización educativa y el trabajo por proyectos educativos institucionales tenga un sentido de real autonomía, que no es desconexión del todo, que no es legitimación de la exclusión y de la segmentación, como veremos más adelante.

II. Una lectura diferente

Planteadas las ambigüedades de la demanda a la escuela, de enseñar ética y ciudadanía en medio de una ideología de globalización, que se traduce en políticas educativas, que insisten ambiguamente en la modernización de la enseñanza y en la descentralización de la institución escolar, se hace necesario hacer una propuesta positiva, producto de una crítica a la ideología de la exclusión en la globalización, y a los gestos segmentadores y anárquicos en las políticas educativas de modernización y descentralización.

Se trata de una lectura diferente. Diferente, porque intenta contextualizar la demanda, desde una forma comprometida de comprender la identidad de la escuela. Me parece que para la formación ética y ciudadana, que se le pide a la escuela, la respuesta tiene que empezar por definir, o redefinir, la escuela, en su propia identidad ética y ciudadana. Si la escuela no cree en lo público, en lo común y en la esperanza, de qué educación ética y ciudadana puede hablar.

En mi opinión lo que está en juego, en la llamada sociedad globalizada, es la crisis de los estados modernos, en tanto legitimadores de una economía basada sobre la "riqueza de las naciones", es decir, sobre las fronteras soberanas resultantes de la construcción de las naciones modernas. Para una economía basada en la acumulación de la riqueza en términos multinacionales, las funciones legitimantes del estado moderno y de la educación que de él dependían aparecen fuertemente disfuncionales o necesitadas de un cambio de óptica.

La cuestión radica en el deslizamiento de la crisis del Estado moderno, en el capitalismo postindustrial, a la imposibilidad de un cambio de modelo económico, legitimada, entre otras cosas, por el fracaso del socialismo real, única forma de modelo económico alternativo, que parecía vigente hasta la caída "simbólica" del muro de Berlín.

A muchos les parece imposible plantear un cambio de "paradigma", un modelo económico alternativo, una revolución en el estricto sentido de la palabra. Entonces se acude a la metáfora, una vez más, de la normalización económica. Es decir, la sociedad globalizada, sin fronteras ideológicas, quiere decir una sola economía posible, la neoliberal hegemónica, sin importar las exclusiones estructurales que acarrea. Es el llamado fin de las utopías (es decir, de una sociedad distinta), que reduce el problema, en definitiva, al tipo de estado más adecuado para las necesidades del sistema (Fukuyama, 1990).

De aquí que, para muchos, la cuestión radique en la diferencia que podemos establecer en los roles intervencionistas o no del Estado, en las políticas públicas del "bienestar" o en la confianza de su logro por el juego del libre mercado, o, simplemente, en las posibilidades de la "gobernabilidad".

Insisto en este tema porque la demanda a la escuela puede querer decir, simplemente, dar una formación ética y ciudadana que haga gobernable la sociedad, a pesar de las injusticias excluyentes del modelo y a pesar del creciente desempleo, marginación y violencia.

Por eso, la escuela tiene que concebirse como "tiempo de la esperanza", como posibilidad de la utopía. Y para esto, tiene que entender que la modernización no puede ser segmentadora, tiene que basarse en la vigencia de lo público, y la descentralización no tiene que ser anárquica, tiene que entenderse como espacio diferenciado de lo común.

Por eso me parece que la identidad de la escuela, para responder hoy, en una sociedad globalizada, a la demanda de formación ética y ciudadana, debe pasar por una reflexión en torno a la esperanza, a lo público y a lo común. Sin utopías, sin pensamiento crítico y sin proyectos comunes, la formación ética y ciudadana demandada a la escuela se reduce ideológicamente a la cuestión de la "gobernabilidad", de la "privaticidad" y de la "competitividad".

La escuela, por su función de enseñar, es decir, socializar mediante el conocimiento legitimado públicamente, es tiempo de la esperanza y espacio de lo común, en tiempos de escepticismo globalizado y de competitividad salvaje hegemónica.

> *Quisiera aclarar algo con énfasis: es el conocimiento que la escuela debe enseñar lo que necesariamente ha de ser público, utópico, solidario. Es el pensamiento crítico, frente a las morales vigentes y a las socializaciones compulsivas. Es postular educación ética y ciudadana como formación del juicio moral autónomo y de la participación democrática, en la construcción de un proyecto común solidario.*

La cuestión radica en plantear la modernización también como solidaridad, y no sólo como autonomía de juicio y participación. Si no insistimos en los tres aspectos, la mera autonomía moral y la mera participación democrática pueden ser formas sutiles de legitimar la exclusión y la segmentación, en una anarquía institucional. Por eso, ni la autonomía

moral ni la participación democrática son meras cuestiones formales. Son sustantivas, discuten la justicia y la equidad en términos de solidaridad y de definición de los bienes, lo cual incluye y plantea lo común en las diferencias del deseo.

Está claro, es necesario criticar la ideología neoconservadora, que pretende plantear una moral heterónoma y una ciudadanía aristocrática (o hegemónica, que es lo mismo). Pero es necesario también no reducir la autonomía moral y la ciudadanía democrática al mero límite negativo de la universalización formal de las leyes, y a los mecanismos mínimos de la participación democrática (defensa del ciudadano, por ejemplo). Esto es importante, pero si no se plantean las cuestiones de la solidaridad y de la justicia como un proyecto común, la globalización se traducirá en una modernización segmentadora y en una descentralización anarquizante. La tarea, en el trabajo escolar, es tener que vérselas, no sólo con el desarrollo cognitivo y con la socialización de las conductas, sino también con el deseo y con el discurso.

De aquí la importancia de definir la enseñabilidad de la ética y de la ciudadanía, pero de aquí también la importancia de interpretar la demanda con una contextualización crítica, que nos permita incluir simultáneamente la vigencia de lo público, el tiempo de la esperanza y el espacio de lo común en el reconocimiento de las diferencias.

1. La escuela como tiempo de la esperanza en la crisis de la utopía

Una de las formas de definir la crisis actual es tratar de pensar qué nos pasa con el tiempo. Este es un tema complejo, y necesita algunas aclaraciones.

Me parece que debemos empezar por algunas referencias a los planteos que provienen de la física actual, y esta cuestión de la flecha del tiempo, de la indeterminación, de la cuestión del azar y de las catástrofes.

Porque podría entenderse esto como el abandono de toda idea de un cambio racionalmente dirigido, como si sólo cupiera esperar destinalmente una posible transformación azarosa.

Creo, inversamente, que esta idea abre un horizonte más amplio para las utopías, que no quedan reducidas, solamente, a lo que racionalmente podemos determinar previamente. Me parece que la vieja idea

epicúrea del "incertum tempus", el tiempo incierto porque no captable, puede darnos una pista interesante, frente a las incertidumbres del futuro (Deleuze, 1968).

Es curioso, en momentos en que la ciencia de la naturaleza abandona la idea de un determinismo y de una linealidad del tiempo, aparece la declaración del fin de las utopías, como si estuviéramos determinados (por la racionalidad económica) a no poder resolver los problemas, fuera de la opción por el modelo hegemónico vigente.

Es importante profundizar en esta cuestión, porque la tentación de un estoicismo de la serenidad, para decirlo a lo Heidegger, puede ser muy grande. Creo que el saber de la indeterminación de la materia misma nos hace más libres, para determinar racionalmente lo que queremos, es decir, para provocar los cambios necesarios. Justamente, no estamos determinados a la exclusión ni a la segmentación ni a la anarquización. Podemos mantener, más que nunca, la esperanza de un cambio, que implica que en la desolación de la sociedad global proponemos un sentido distinto.

La escuela es una institución que se maneja con el tiempo, el del aprendizaje, el de la maduración, el de la comprensión. Pero no es un tiempo "determinado", es un tiempo incierto.

Nos parece que aquí es oportuno recordar la crisis del proyecto ilustrado para resolver la tensión moderna entre humanismo y enciclopedismo, de la que hablamos en el capítulo anterior. Porque el humanismo es, justamente, una forma de relacionarnos estéticamente con el pasado, ejemplarmente fijado como "clásico" y canónico, en orden a lo que tenemos que conocer y hacer. Y la enciclopedia es otra forma de hacerlo, recorriendo todo lo que sabemos, las ciencias, y desde ahí confiando en que podemos abrir un espacio para el progreso en el conocimiento y en la acción.

Es sabido que la ilustración puso en la razón "pura", en sus usos teórico y práctico, esta posibilidad de construir el tiempo del progreso, como una linealidad infinita, racionalmente determinada.

Y frente al pasado, insistió en el punto de partida cero, es decir, en comenzar como si ni supiéramos nada, y frente al futuro, insistió en el punto de llegada infinito, es decir, terminar como si todo quedara por hacer. Negar los saberes previos y aprender a postergar y retardar, infinitamente, el bienestar y la realización.

Ya insinuamos cómo el romanticismo criticó el iluminismo. Y lo hizo al cambiar la idea de un pasado clásico que debía ser imitado, por la idea de una energía vital creadora -del genio individual o el de los diversos pueblos-, privilegiando lo original o lo nuevo, en el acceso estético.

Ya dijimos, también, cómo el pragmatismo de la primera hora insistió en cambiar la idea de un futuro infinito por un futuro posible, por una perspectiva realizable, privilegiando el éxito o buen resultado, en el acceso científico, y en la participación social democrática (Dewey, 1963).

Me parece que, en la situación actual, no sabemos bien cómo relacionarnos con el pasado, porque es necesario interpretarlo desde una deconstrucción infinita, de los sentidos dados, que no es lo mismo que negarlo dese un punto cero. Y tampoco sabemos cómo relacionarnos con el futuro, porque parece necesario entenderlo desde una lógica del consumo inmediato, como un estado de bienestar permanente frente a las incertidumbres y catástrofes, que no es lo mismo que un postergarlo para un después seguro, esperable gracias al ahorro y el sacrificio.

La esperanza se pierde en los laberintos de los textos de los textos, o se pierde también en las discusiones interminables sobre la gobernabilidad de los gobernables.

La cuestión es en cuál horizonte temporal enseñamos ciudadanía y ética. Porque si no planteamos la esperanza, si no es posible pensar en una transformación social, regida por principios éticos, si no esperamos que la autonomía de juicio moral permita elegir mejor la felicidad, porque más libre y solidariamente, no tiene sentido plantearnos la educación ética y ciudadana.

La escuela es tiempo de esperanza, aun en los tiempos postmodernos. Queremos ser claros. La postmodernidad, o la crisis de la modernidad, no es meramente una cuestión adolescente, de escepticismo y de resignación, es una cuestión epocal, que tiene que ver con la crisis del pensamiento ilustrado. La idea del progreso, a costa de las historias particulares y de las singularidades concretas, es el tema que interesa. Las ilusiones de la razón instrumental y represora son tan peligrosas, o más, que las ilusiones de la no-razón. Esta es la cuestión.

La escuela es un tiempo de esperanza, en la crisis de las utopías. Podemos confiar que la enseñanza tiene sentido, si es posible una construcción histórica. Si enseñamos formas de comprender y juzgar, desde principios autónomos, las acciones; si enseñamos que la ciudadanía implica formas de participación democrática y solidaria en la construcción del bien común, estamos, en realidad, apostando a la esperanza.

Creo que con mucha frecuencia se confunde la esperanza, que es el tiempo de la escuela, con un mero voluntarismo o con una especie de apuesta al "después te darás cuenta". Es lo que llamamos la esperanza diferida. Cuando hablamos de la escuela como tiempo de la esperanza, nos estamos refiriendo a una posibilidad de relacionarnos con el futuro en términos de construcción. La construcción implica inteligencia sapiencial, ética, que sepa del propio proyecto personal y social, que pueda entender cuáles son los puntos críticos que necesitan cambiarse, y que aprenda a trabajar con los obstáculos para la realización, tanto personal como social.

Un horizonte necesario para una educación ética, centrada en la autonomía del juicio moral y para una educación ciudadana, centrada en la participación democrática, tiene que ver con las posibilidades de creer en la construcción inteligente del futuro. Creo que esto da un sentido diferente, incluso, a la gradualidad misma del aprendizaje escolar. Un niño del primer ciclo, por ejemplo, tiene que aprender a construir inteligentemente su segundo ciclo. No por mero acto de voluntad, sino porque aprende a comprender los sentidos posibles y a elegirlos, y a jugarse por ellos.

Una construcción inteligente, sin embargo, no implica una especie de racionalismo a ultranza. Justamente, no se trata de un horizonte iluminista. Porque se confía en los saberes previos, en la memoria, y no se supone que el futuro se construye desde un punto cero y por un mero determinismo comprendido racionalmente. En este sentido, no es posible relacionarse con el futuro utópicamente si no se relaciona con el pasado comprensivamente, liberando, desde las experiencias acumuladas, energía de innovación.

Confiar en el futuro es no temerle a la repetición del pasado, no caer en los fatalismos de los condicionamientos y determinaciones inevitables o destinales. En este sentido, el tiempo de la esperanza es siempre también un tiempo de la memoria. Pero no un tiempo "de memoria". Como dice Paul Ricoeur, la memoria señala un horizonte de expectativas, que hacen del tiempo de la esperanza una construcción inteligente, y no meramente voluntarística, pero una construcción, al mismo tiempo, histórica, y no meramente de racionalismo desmemoriado.

Un tema central, en este contexto de la esperanza, como tiempo del aprendizaje y de la enseñanza, es la cuestión del llamado "sacrificio" del presente, o la esperanza diferida. Me parece que la escuela tiene que mostrar que la esperanza es su realidad cotidiana, que la construcción

del futuro se hace desde el presente, que la utopía no es un mal infinito, sino que es la posibilidad de crear lúdicamente espacios nuevos.

Es decir, la utopía no es meramente un otro lugar, sino que es también una otra escena de los lugares cotidianos.

A la ambigüedad de la demanda ideológica de la globalización excluyente, es necesario responderle, para dar educación ética y ciudadana, con un horizonte de utopía, que enseñe una socialización equitativa y justa como posible, y no meramente como el intento de "zafar", en la estadística, del tercio estructuralmente excluido. Por eso, es necesario que la ética no sólo hable de principios, sino también de bienes concretos, que conforman la sustantividad de la justicia, y que se traducen en la posibilidad de un ideal de felicidad, apropiable por cada alumno, en sus diferencias y en un proyecto común solidario.

2. La escuela como vigencia de lo público en la crisis del pensamiento

La segunda lectura, relacionada ya con las políticas educativas, es una interpretación de la modernización necesaria en la escuela, como vigencia de lo público. Este horizonte, para la educación ética y ciudadana, es una primera traducción del horizonte utópico, de la esperanza de un cambio posible. Modernizar es enseñar a pensar públicamente, es decir: con criterios de universalidad, de criticidad, de comunicación (Cullen, 1996).

Esta es la cuestión. Se trata del pensamiento crítico, que la escuela, como vigencia de lo público en la crisis del pensamiento mismo, exige plantear. Porque en estos tiempos, donde la utopía parece retirarse, simultáneamente parece no tener lugar el pensamiento crítico. La razón queda reducida, después de las ilusiones del proyecto ilustrado de una razón universal, crítica y comunicable, pero sólo de los "expertos", a un pensamiento de lo particular, del escepticismo historicista, y de las estrategias competitivas para sobrevivir.

Este tema me parece particularmente importante para la educación ética y ciudadana. Si la escuela no reflexiona sus relaciones con la publicidad de la enseñanza y del aprendizaje, es decir, con el pensamiento crítico, se hace muy difícil plantear una fundamentación racional de la autonomía moral y de la participación democrática.

Es necesario entender que los tiempos que corren parecen haber puesto en cuestión el pensamiento crítico, las relaciones de la teoría con la práctica, y, por lo mismo, las posibilidades de vigencia de lo público. Me parece que la forma sutil en que se está planteando, hoy, esta cuestión pasa por tres sustituciones: la información reemplazando al pensamiento, la interacción virtual reemplazando a la práctica, y la imagen -visual y acústica- reemplazando a la palabra.

En la sociedad llamada del "conocimiento", pareciera que los aprendizajes tienen que consistir, básicamente, en poder procesar el lleno de información, que caracteriza el tiempo presente. Este "lleno de información" se relaciona con las formas nuevas de circulación, a altas velocidades y carísimos peajes, de la información, con la posibilidad de las redes, que parecieran conectarnos con una nueva enciclopedia electrónica, y las interacciones virtuales con la realidad, que producen una cultura del narcisismo de la imagen y de las sensaciones, sin necesidad de prácticas sociales.

Este tema resulta complejo, pero no puede dejar de mencionarse si queremos plantear las bases de un currículum de formación ética y ciudadana hoy. Porque la ideología de la globalización, con su ambigüedad de exclusión o integración, se traduce en un programa educativo que insiste en la modernización, como exigencia que proviene de estas nuevas condiciones estructurales, para las relaciones del conocimiento con la sociedad.

Se trata, básicamente, de modernizar el pensamiento, de lograr competencias para poder procesar la información, para poder interactuar virtualmente con la realidad, para ser receptores competentes de la comunicación *massmediada.* Se habla de introducir en los códigos de la modernidad (Cepal-Unesco, 1992), de enseñar a pensar en la era de las autopistas y de las redes informáticas (Gates, 1995), y de enseñar a pensar las prácticas sociales como meras realidades virtuales.

Este tema me parece el núcleo crítico del trabajo escolar hoy. Porque es necesario ver de qué modernización se trata. En realidad, es necesario discutir lo que solemos llamar el neoiluminismo informático.

La modernización puede implicar una fuerte segmentación educativa, porque se plantea la enseñanza en términos de accesos cada vez más sofisticados a un manejo experto de la información, que naturalmente no está al alcance de todos. Me parece que la misma dinámica de la globalización social excluyente segmenta la modernización educativa, plan-

teando la calidad, en términos de una competitividad en el acceso a la información, como problema tecnológico, y no en la distribución social del conocimiento, en términos públicos y equitativos.

Siempre la educación ha tenido que ver con el acceso a la información. El tema es a cuál información, y desde qué formas de apropiársela y producir su comprensión. Y es aquí donde me parece que la escuela tiene que representarse como espacio de vigencia de lo público en esta fenomenal crisis del pensamiento, que implica tener que vérnosla con una información que circula de nuevas formas, y una comunicación que trabaja con otros códigos de producción y de recepción, generando, a su vez, una práctica social que tiende a confundirse con interacciones virtuales.

¿Qué define hoy al pensamiento crítico, y, por lo mismo, a la modernización deseable? Insistimos en una idea: la posibilidad de generar espacio público, es decir, universal, crítico y comunicable. Pero sin las ilusiones de la ilustración, que consistieron básicamente en negar los saberes previos y las contextualizaciones del conocimiento.

Sin duda que el instrumento básico del proyecto educativo ilustrado, que fue crítico en relación al dogmatismo metafísico y/o religioso, y que fue, como dijimos, superador de la antinomia entre humanismo y enciclopedismo, fue la disciplina, el método de legitimación de los buenos usos de la razón (pura). Pero este extraordinario modo de controlar la modernización con el aprender a usar la razón, desde un punto cero y en los límites del determinismo natural de la física newtoniana, no tiene hoy ninguna forma de ser sostenido. Es necesario superar esta impronta iluminista de la modernización que en la práctica, como sabemos, segmentó el sistema educativo, dejó las decisiones prácticas y de vida cotidiana en manos que no estaban, muchas veces, atravesadas precisamente por el trabajo de la razón.

La razón ilustrada, el racionalismo ilustrado, terminó dejando la realidad social y las conductas singulares de la vida cotidiana en el más desnudo de los irracionalismos: el de las libres leyes del mercado y de las atadas leyes de la lucha de clases y de sus propios códigos de interpretación del mundo (Bernstein, 1994). Esto llevó al escepticismo y a la competitividad salvaje, en cuyas redes parece sumido el mundo contemporáneo.

Es necesario recuperar una enseñanza ligada con las prácticas sociales y con las diferencias reales de situación social. Lo público no es el resultado mágico de un uso de la razón pura, en los límites legítimos de

su esquematización espacio-temporal, es decir, de la experiencia. Lo público es "el resultado más el proceso" de una crítica de los puntos de partida desiguales, de las condiciones desfavorables para pensar, de la necesidad de plantear que los límites de la experiencia no están atados al determinismo de la física newtoniana o de la economía neoliberal.

Lo público no es, entonces, meramente la disponibilidad de la información. Es, además, saber de sus condiciones de producción y de apropiación, es poder operar su transformación, es poder criticar sus limitaciones. Y justamente esto tiene mucho que ver con las formas en que se segmenta, por el discurso pedagógico, la enseñanza misma.

Cuando una política educativa dice que es necesario modernizar la enseñanza y actualizar los contenidos, y simplemente piensa en términos de información y sus procesamientos procedimentales, sin cuestionar sus relaciones con la práctica social, en realidad, quita criticidad al pensamiento, y, por lo mismo, posibilidad de construir desde ahí proyectos comunes.

El pensamiento crítico, contenido fundamental de la formación ética y ciudadana, tiene que ver con posibilidades de manejar bien la lógica, las argumentaciones, las definiciones, etcétera. Pero tiene que ver, sobre todo, con la posibilidad de relacionar la teoría con la práctica, las informaciones con sus condiciones de producción y circulación. Naturalmente también que esto debe diferenciarse fuertemente de la mera aplicación de un saber o una enseñanza, o de aquello de si sirve o no sirve. Lo que importa es saber para qué se aplica o sirve o no sirve. Y esto no puede ser enseñado sin una reflexión clara sobre las condiciones sociales de producción y circulación del conocimiento.

Junto a este aspecto, es necesario también despejar otra cuestión que parece ir tomando una fuerza impresionante en los tiempos que corren: la cuestión de la realidad virtual o simulada. Hay una tendencia a deslizar las relaciones con la práctica hacia una relación "interactiva", con un soporte informacional o comunicacional que puede aparecer como meramente individual. La relación con lo público, y lo que estamos defendiendo de considerar la escuela como ámbito de su vigencia, tiene que ver con poder plantear la necesidad de la relación social, y de las interacciones, como prácticas sociales y no como meras simulaciones.

Este tema me parece que afecta lo esencial de lo público, y no es meramente una cuestión de adorno en los planteos de formación ética y ciudadana. En mi opinión, hace a lo esencial del proyecto modernizador,

que no puede entenderse como enseñar a relacionarse sólo virtual, o simuladamente, con la realidad, o a través de su depotenciación *massmediada*, la "opinión pública" (Beaudrillard, 1978). Es necesario ubicar las relaciones con la realidad virtual y con la realidad *massmediada*, inversamente, en el contexto de un contraste público de relaciones y prácticas sociales.

Sin la presencia real, no virtual ni imaginativa, del otro, la práctica social no tiene sentido. El espacio de lo público aparecería, simplemente, confinado a interacciones con informaciones que simulan al otro, que lo sustituyen aparentemente, y que, en realidad, lo que producen es un enorme crecimiento de lo que ya algunos autores llaman el "narcisismo" cultural o casi el autismo informático autosuficiente.

Este horizonte de las interacciones virtuales con realidades simuladas lo que nos puede permitir es comprender mejor dónde radica la experiencia del otro, y cuál es el sentido de la interacción social, o sea de la práctica social. Por eso, la realidad es que el pensamiento crítico, en el cual consiste la verdadera modernización, no puede ser segmentador, en el sentido de crear para algunos posibilidades de interacción virtual con la realidad y para otros simplemente el duro tener que vérselas con la realidad cotidiana y sus limitaciones. Debe significar, para todos, la posibilidad de recuperar un sentido moderno de la relación con el otro, que sabe qué se puede simular, y qué es, justamente, insustituible.

En el horizonte de una modernización universal, crítica y común, no cabe la segmentación. Pero esto implica que la educación ética y ciudadana no se ponga al servicio de una legitimación de prácticas sociales marginadoras y excluyentes, en nombre de una universalización de la información o de la comunicación.

Si la escuela es el tiempo de la esperanza, es también la vigencia de lo público, es decir de la interacción social sin restricciones de ninguna especie, de la crítica contrastada con otros, de la posibilidad de construir proyectos comunes sin exclusiones.

Naturalmente que una ideología de la globalización excluyente prefiere una modernización privada, es decir, ligada a las corporaciones y sus intereses, a la interacción virtual, y no al contraste crítico con otros, a lo diferencial llevado al extremo de no poder compartir nada como común. Como dice "el profeta" Bill Gates, la educación es como un "vaquero hecho a medida", cada uno podrá encontrar su propio molde, con tal de saber interactuar con la disponibilidad de información que las au-

topistas, las redes y el buen uso de los programas interactivos pondrán a su alcance.

Mientras algunos navegan por el ciberespacio, otros recorren las calles de noche, buscando en los basurales los restos que tiran los primeros, para ver si en algún mercado informal puede cambiarlos por algo de comida, y de luz y de gas.

Por eso, la modernización deseable tiene que ser el horizonte que construye un pensamiento crítico, es decir, lo público, no abandonado ni en nombre de las corporaciones, ni de la mera búsqueda de información, ni de las interacciones virtuales.

La escuela es vigencia de lo público porque entiende la globalización desde el tiempo de la esperanza y la utopía. La socialización, entonces, no es mera adaptación, sino participación democrática, que permite cambiar el modelo de sociedad. La acción tampoco es mero reflejo condicionado, es posibilidad de regirse por valores autónomamente juzgados como racionales, es decir, fundables éticamente. Todo esto supone pensamiento crítico, es decir, modernización no segmentadora, porque sabe de las relaciones de la teoría con la práctica social.

3. La escuela como espacio común de lo diferente en la crisis del deseo

Un tercer horizonte interpretativo se refiere al tema de la descentralización de las instituciones educativas y del reconocimiento de las diferencias. Si la descentralización no proviene de una globalización excluyente, ni de una modernización segmentadora, se convierte en una oportunidad de afirmar a la escuela como espacio común de lo diferente. La educación ética y ciudadana tiene que plantearse con toda la lucidez necesaria, en relación con este difícil punto del "microcontexto".

En realidad, la cuestión es cómo entendemos el tan repetido discurso de hacernos cargo de las diferencias, de respetar más o menos las autonomías institucionales, de lograr una enseñanza más o menos contextualizada, más o menos personalizada. Es aquí donde la demanda se "concretiza", donde los niveles de "concreción curricular" alcanzan su máxima expresión.

La globalización excluyente y la modernización segmentadora terminan desarticulando lo común, aislando los diferentes, y poniendo al de-

seo -que singulariza- en una verdadera crisis anárquica. Por el contrario, con utopía y pensamiento crítico, las diferencias buscan reconocerse y construir proyectos comunes.

Quisiera abundar en este tema. Porque, por de pronto, se trata de poder conectar la enseñanza y el aprendizaje con el propio deseo, con la creatividad singular de cada docente y cada alumno, pero, justamente, no como una forma anárquica de defenderse y escapar de la exclusión y de la segmentación, depotenciando la energía transformadora y constructora. Por el contrario, sabiendo que lo más profundamente deseado por el deseo es ser reconocido como deseo, es decir, construir una comunidad de deseantes.

Aquí es donde la participación democrática y la autonomía moral se reconcilian con las raíces más profundas, que pasan por el deseo y su reconocimiento mutuo. En términos éticos, esto implica no enredarnos en la falsa antinomia entre deseo y deber, sin dejar de reconocer su problematicidad. En términos ciudadanos, esto implica no enredarnos tampoco en la falsa antinomia entre libertad y justicia, sin dejar tampoco de reconocer su problematicidad. En términos educativos esto implica, finalmente, no enredarnos en la falsa antinomia entre decisiones institucionales y políticas públicas, sin dejar de reconocer su problematicidad.

De alguna manera insinuamos ya, en el capítulo segundo, qué pasa hoy con la moral y la ciudadanía, y mostramos cómo parece insinuarse una situación donde es difícil confiar en el cambio, entender lo público, socializar el deseo. El escepticismo, la lucha por la hegemonía de las corporaciones, la violencia y la inseguridad social, parecen ser los signos de los tiempos. Según donde nos situemos, pareciera que no queda otra que enseñar la supervivencia, con una ciudadanía de la competitividad salvaje y con una ética indolora, e indiferente a la universalidad de las exigencias de justicia.

Con mucha frecuencia se supone que la escuela tiene que construir un refugio, o un asilo, para estas singularidades desoladas, fuertemente amenazadas por la exclusión y la segmentación, en última instancia por la violencia y la muerte. Para muchos, la escuela es vista como un posible contenedor de estas amenazas, como un posible lugar donde se remedie supletoriamente algo de la exclusión social y de la segmentación del pensamiento. Y, sobre todo, donde se pueda controlar el deseo anárquico, con una socialización mínima, y con una ilusión de pequeños microclimas de seguridad social. Es la ambigüedad de muchas de-

mandas a la escuela: que eduque para la salud, para la no violencia, para el cuidado del medio ambiente, para la paz, para la tolerancia.

La cuestión de la conexión con el deseo, y su reconocimiento, es el problema. Me parece que la ciudadanía, la participación, no puede ser pensada sólo en términos de una justicia distributiva, tiene que ser pensada expresamente en términos de solidaridad y de proyectos comunes. La ética, a su vez, no puede ser planteada solamente en términos de autonomía del juicio moral, tiene que ser planteada, también, en términos de cuidado del otro y de sí mismo, es decir, de felicidad.

Si no planteamos estas cuestiones, que hacen a las diferencias y a las singularidades, pero justamente como reconocimiento de las otras diferencias y singularidades, y como posibilidad de construcción solidaria de proyectos comunes, me parece que la enseñanza de la ética y la ciudadanía queda en niveles abstractos, no penetra el deseo, y, en la práctica, termina legitimando -aun en nombre de la participación democrática y de la autonomía del juicio moral- las exclusiones, las segmentaciones, y los aislamientos.

Esta reflexión es particularmente significativa para entender e interpretar la demanda a la escuela de dar educación ética y ciudadana. La interpretación tiene que moverse en el horizonte de la ideología de la globalización y de las políticas modernizadoras, con sus ambigüedades discutidas, pero muestra sus propias claves y códigos de lectura, que tienen que ver justamente con la lógica de la descentralización y de la diferencia.

Los llamados problemas críticos de una comunidad escolar, leídos habitualmente a través de un diagnóstico o a través de la recepción de demandas concretas de padres o de grupos de vecinos, o de asociaciones, tienen que ver con estas conexiones con las diferencias, y con las singularidades de los acontecimientos y sucesos. Se supone que la descentralización del sistema educativo, dando más autonomía a las escuelas, permite una mejor lectura y respuesta a estas demandas. Estamos de acuerdo, siempre y cuando se tenga claro el marco ideológico de la globalización-exclusión y las políticas educativas de modernización-segmentación.

Sin embargo, aun teniendo claras estas relaciones con el que hemos llamado macrocontexto y con el mesocontexto, es necesario que profundicemos en el sentido de la particularidad de las demandas a la institución.

La hipótesis, que proponemos, es que estas demandas intentan conectar el deseo singular de la diferencia con las propuestas educativas,

con la enseñanza y el aprendizaje. Es aquí donde se hace imprescindible discernir bien lo que está en el contexto del reconocimiento del deseo y, por lo mismo, del respeto a las diferencias, y lo que simplemente pide una respuesta fragmentada y aislada, y aparece como una excusa para legitimar y justificar el escepticismo, el miedo y la resignación.

De la exigencia universal de justicia, y de la necesidad política de modernizar por el pensamiento crítico, no se sigue, sin más, la atención al deseo y las diferencias. Sólo se regula el límite negativo, de no excluir en principio, y de no segmentar acríticamente. Pero es necesario avanzar, positivamente, sobre estos límites negativos que son centrales, para evitar tanto la injusticia de la exclusión como la naturalidad de la marginación, proponiendo pautas educativas relacionadas con el cuidado del otro, con el reconocimiento de las diferencias, y con la posibilidad de conectarse profundamente con el deseo singular, de docentes y alumnos, en una verdadera gesta de construcción de lo común.

Esto tiene que ver con la llamada atmósfera institucional para la educación ética y ciudadana, pero tiene que ver también con contenidos educativos, seleccionados para enseñar la solidaridad y el cuidado del otro, y para enseñar a conectarse más profundamente con el propio deseo.

Aquí nos diferenciamos de otras propuestas, que limitan la educación ética y ciudadana únicamente a los dos niveles interpretativos señalados antes: el de la globalización y el de la modernización. Y nos diferenciamos, porque es en esta dimensión negada donde "se cuela" el iluminismo educativo, aparentemente democrático y crítico, pero que, en realidad, legitima la exclusión y la segmentación, mediante la marginación real de los individuos singulares, de su posibilidad de construir proyectos comunes, de reconocerse como deseos singulares, pero solidarios, como forma más concreta de cambiar los modelos sociales y los pensamientos adaptativos.

Esto presenta algunas dificultades serias. Por de pronto, es plantearse la pregunta de si es posible enseñar, no solamente principios éticos y de ciudadanía democrática, sino también virtudes, bienes, proyectos comunes. Porque entramos al reino de la diferencia, donde se juegan morales diversas, formas distintas de entender la participación democrática y el pluralismo, y, sobre todo, caminos diversos para entender la solidaridad.

Defendemos en este libro la tesis de que enseñar ética no es solamente enseñar argumentaciones para fundamentar opciones morales, y

principios para regular el diálogo frente a las diferentes morales, sino que es, también, poder discutir proyectos comunes, avanzar sobre el mero criterio de la "ética mínima", hacia una viabilidad de "ética de la solidaridad y del cuidado". Esto implica entender que la ética no solamente se constituye a partir del uso práctico de la razón "pura", sino también en la experiencia concreta de la razón "encarnada", de la razón conectada con el propio deseo de ser reconocido como deseo.

Es decir, no sólo se trabaja con los conocimientos de las razones del deber, sino también de las razones del deseo. Es necesario enseñar a conocerse, a estimarse y a reconocer la autoestima de los demás. Es verdad, aquí se pondrán en juego juicios evaluativos y no meramente fundamentativos. Es verdad, aquí aparecerán proyectos personales y grupales diferentes, y no sólo los grandes principios basados en la dignidad del hombre, en cuanto tal. Es verdad, aquí aparecerán motivaciones diferentes, relacionadas con concepciones del hombre y de la vida y de la sociedad que no coinciden entre sí. El problema radica en si podemos conectarnos y aprender a hacerlo desde estas mismas diferencias, desde la propia e insondable singularidad del deseo, con los principios que regulan lo público del pensamiento crítico y lo justo de la globalización inclusiva.

Sólo es posible no confundir este horizonte interpretativo de la demanda con imponer valores o inculcar normas sociales determinadas o creencias fuertemente arraigadas en el medio o en la historia de cada grupo y/o persona, si tenemos claro que enseñar ética y ciudadanía incluye siempre, en forma eminente, la presencia de la fundamentación racional autónoma y la argumentación moral por razones, frente a las diferencias. Es decir, trabajar educativamente en la coherencia, el cuidado, los proyectos comunes sólo tiene sentido si trabajamos educativamente en la justicia y en la autonomía del juicio moral. Pero es necesario trabajarlos.

III. Hacia una didáctica para la enseñanza de la ética y la ciudadanía

Ya dijimos que entendemos la didáctica, en primer lugar, como una toma de posición en relación con los saberes que se propone enseñar, operando una transformación sobre un material teórico, resultado de complejos procesos de producción de conocimiento científico y tecnológico. Esta transformación se hace a partir de opciones claras de política educativa, con relación a la distribución y circulación del conocimiento. Justamente porque la operación didáctica se hace desde principios de política educativa, de ninguna manera se reduce a una mera cuestión técnica, sino que es también una acción normada por valores y principios. El resultado de este trabajo de posicionamiento teórico-práctico es la construcción de contenidos educativos, es decir, de saberes enseñables de ética y ciudadanía.

Hemos insistido, en segundo lugar, en la necesidad de la contextualización institucional de la didáctica, que es determinar, con relación a los contenidos educativos, objetivos y competencias, secuencias, agrupamientos, criterios de evaluación, distribución de tiempos y espacios, definición de roles, etcétera. En este doble juego de posicionamiento teórico-práctico y de contextualización institucional, se define, nos parece, el sentido y la necesidad de un currículum.

Si hablamos de enseñar ética y ciudadanía, tenemos que hablar de un posible currículum, donde se traduce esta operación didáctica de determinar sus contenidos educativos y decidir su contextualización institucional.

En el capítulo primero de este libro, hemos definido un sentido para lo que significa enseñar en la escuela, enseñar ética y enseñar ciudadanía. Hemos tratado de mostrar cómo la formación ética y ciudadana, si bien se inscribe en la misma función social de la escuela moderna, necesita, sin embargo, opciones explícitas en torno a su enseñabilidad.

En el capítulo segundo, hemos tratado de mostrar la problematicidad misma de los temas en cuestión, describiendo qué pasa hoy con la moral y la ciudadanía. En cierto sentido, el intento fue destacar la relevancia y la pertinencia que tiene hoy enseñar ética y ciudadanía, en los sentidos expuestos en el primer capítulo.

En este tercer capítulo, hemos avanzado en describir y discutir la ambigüedad de la demanda que se le hace a la escuela de que enseñe éti-

ca y ciudadanía. Lo hemos hecho comenzando el trabajo de contextualización de las opciones didácticas, es decir, de los contenidos educativos. En el triple contexto de la globalización social, de la modernización del pensamiento, y de la afirmación de lo común desde las diferencias, se marcan claramente los parámetros básicos de la discusión, tanto en lo "ideológico", como en lo "político", como en lo "institucional".

Ahora quisiéramos ya explicitar los contenidos básicos de un currículum de formación ética y ciudadana. Porque entendemos que la didáctica, si tiene claro ambos aspectos, el procesamiento de las opciones teóricas y las contextualizaciones institucionales, puede plantearse en términos de contenidos educativos.

Lo que buscamos en este apartado es definir cuáles son los problemas didácticos básicos para un currículum de formación ética y ciudadana, sin pretender discutirlos exhaustivamente, ni presentarlos como para trabajarlos en el aula. Hay buena bibliografía sobre esto, y, en todo caso, nosotros optamos por la problematización, más que por las recetas. Porque creemos que un maestro o un profesor, de cualquier nivel del sistema educativo, que sepa problematizar bien las cuestiones de ética y ciudadanía, va encontrar sus caminos para trabajar los contenidos, y va a tener criterios suficientes para evaluar críticamente los caminos que proponen otros.

Por otro lado, en el contexto de lo afirmado en este libro, se entiende que planteamos la didáctica desde la enseñanza, y desde la enseñanza en tanto normativa: lo que se debe enseñar. Esto no significa desconocer la otra cara de la cuestión: cómo se aprenden estos temas. Nuestra preocupación, en este sentido, es señalar que se trata de un aprendizaje escolar, es decir, de una didáctica donde lo que se enseña y el contexto de la enseñanza son centrales.

Todavía tenemos mucho que investigar para poder decir algo más sólido sobre el cómo se construyen estos saberes "prácticos". En cierto sentido, podemos decir que sabemos ya bastante de cómo se va construyendo el sujeto epistémico. Sabemos todavía demasiado poco en torno a cómo se va construyendo la personalidad moral y la subjetividad política. También aquí es necesario saber cómo dan cuentan diversas teorías del aprendizaje de la construcción de conocimientos de ética y de ciudadanía.

Tampoco desconocemos las enormes dificultades, teórico-prácticas, para plantear el problema de la evaluación en la educación ética y ciu-

dadana. Nuestra contribución es casi mínima al respecto, porque se limita a confiar que una buena reflexión sobre la enseñabilidad de la ética y la ciudadanía, y sobre los contextos de la demanda de satisfacer necesidades de aprendizajes en estos campos, puede ayudar a entender mejor los criterios más generales sobre la difícil cuestión de la evaluación escolar, y aplicarlos a estos contenidos de educación ética y ciudadana.

Es decir, estando bien equipados sobre la fundamentación de los contenidos educativos que enseñamos, y sobre interpretaciones fundadas de las demandas, es probable que sepamos administrar mejor las distinciones entre evaluación formativa y sumativa, evaluación de rasgos y de carácter, evaluación como información y como control, autoevaluación y heteroevaluación, evaluación individual y grupal, evaluación participativa y evaluación disimétrica (Martínez-Buxarrais, 1994).

De todos modos, es mucho también aquí lo que es necesario investigar, sobre todo en relación con instrumentos y formas concretas de evaluación aplicables al aprendizaje de estos contenidos de ética y ciudadanía.

1. Qué se debe enseñar de ética y ciudadanía

El punto de partida es aceptar la enseñabilidad de principios éticos. Nuestra opción, en este sentido, es clara: la ética es cognitiva, puede argumentar racionalmente, puede construir principios universales, puede defender la razón frente al escepticismo y el relativismo axiológico. En este sentido comenzamos defendiendo una postura donde la ética, en tanto saber racional enseñable, tiene que aceptar su limitación a un planteo de fundamentos y de principios, de cierta abstracción formal, en relación con los bienes, valores, virtudes, ideales que constituyen lo que se suele llamar la parte sustantiva de la ética.

Sin embargo, no aceptamos que la enseñanza de la ética tenga que reducirse únicamente a los aspectos formales de la fundamentación racional. Es necesario también enseñar lo que hace a la formación de la personalidad moral, particularmente el tema de la coherencia y de la autoestima.

¿Tiene la escuela que discutir los aspectos sustantivos de la ética, es decir, los bienes, las virtudes, las concepciones de la felicidad? La cuestión es particularmente relevante si queremos mantener la opción básí-

ca de que enseñar ética y ciudadanía no puede confundirse ni con una imposición moralista ni con un adoctrinamiento ideológico.

La cuestión radica en ver si la enseñanza de la ética y la ciudadanía, con bases claramente racionales, cognitivas, puede fundamentar el avanzar sobre cuestiones sustantivas, o, como se dice en la jerga de los eticistas, cuestiones "evaluativas". Nuestra respuesta es clara: sí, y justamente por las exigencias mismas de ciertos valores que están implícitos en la racionalidad misma de la ética.

Esto lleva a que propongamos conmo insustituible, en cualquier currículum de formación ética y ciudadana que quiera mantenerse dentro de los principios públicos de legitimación, los siguientes contenidos:

a. Diferencia entre ética y moral

Por de pronto, se debe enseñar a distinguir ética de moral o morales, insistiendo en la posibilidad de fundamentar racionalmente, es decir, críticamente, las opciones axiológicas, y las formas evaluativas de las acciones, que conforman las diferentes morales, sobre todo, en tanto y en cuanto puedan ser universalizadas como normativas para todos. A partir de esta distinción, que implica optar por el valor sustantivo de la crítica racional y de la universalidad fundada, es necesario plantear otras cuestiones que se siguen.

b. Las argumentaciones morales

En principio, la cuestión de la argumentación moral. Es importante que los alumnos aprendan a argumentar moralmente. Esto quiere decir, justamente, que tomen opciones éticas y no solamente morales. Se trata de enseñar cuáles son los tipos básicos de argumentación moral que nuestra tradición de pensamiento ha ido formulando. En qué se basan nuestras preferencias, por qué podemos diferenciar meras prescripciones de obligaciones morales, por qué no es lo mismo actuar por uno mismo que actuar por presión de los otros, por qué es legítimo ponerse fines para las acciones y por qué debemos discutir estos fines y sus relaciones con las acciones concretas y sus evaluaciones.

c. La acción humana

Es necesario también trabajar elementos que ayuden a definir la acción humana, sobre todo en sus elementos estrictamente ético-políticos. La especificidad del lenguaje moral, la necesidad de avanzar en

la consideración de las formas de entender las motivaciones, las intencionalidades, los procesos de deliberación y elección, las maneras de entender la necesidad de un razonamiento práctico.

d. La autonomía moral y sus contextos

Elementos que permitan comprender la acción humana y el juego de responsabilidades que desencadena, nos parece un tema central. El no reducir la acción a un mero hecho natural, el poder trabajar en qué sentido la normatividad de la acción humana puede ser autónoma. Y ver cómo es posible trabajar simultáneamente los elementos contextuales y psicológicos en juego. Para este tema es necesaria una reflexión sobre el sentido de la libertad y de las acciones voluntarias.

e. El diálogo argumentativo

Hay que enseñar también por qué es importante el diálogo argumentativo, para defender las propias posiciones y para poder comprender, sin descalificaciones prejuiciosas, las opciones diferentes. Esto juego un rol central en la necesidad de saber resolver conflictos de valores por razones y no por meros caprichos o prejuicios o imposiciones más o menos autoritarias.

f. La coherencia entre lo que se piensa y dice y lo que se hace

Esto implica enseñar la autorreflexión y la autoevaluación, pero justamente en función de poder medir los grados de coherencia consigo mismo, que se van logrando. Algunos autores relacionan este tema con la autorregulación de la conducta, que es algo que se puede enseñar. De todas maneras, el contenido educativo importante es la coherencia. Y esto tiene una especial referencia al contexto, donde normalmente los alumnos y los maestros perciben, con facilidad, un inmenso campo de incoherencias.

g. La autoestima

También aquí se puede discutir qué contenidos implica enseñar autoestima. En todo caso, lo que importa es discutir su valor, mostrar sus implicancias, sus relaciones con la posibilidad de criticar, crear, buscar la felicidad. Importancia de los efectos de ciertos estándares del discurso pedagógico y de las formas de evaluar y corregir en la formación de la autoestima. Este tema se relaciona con muchos

otros, como la aceptación del propio cuerpo, de las propias capacidades para hablar y comunicarse, para trabajar, para entender. Es decir, la autoestima, contenido educativo básico de una formación de la personalidad moral, está íntimamente relacionado con otros contenidos educativos centrales: comunicación, movimiento, creatividad, crítica.

h. La vida democrática

Este es un tema particularmente complejo, pero tiene que ver también con la opción por poder enseñar una ciudadanía crítica. Discutir formas de organización social, relaciones del poder con el derecho y con la economía, formas de entender la representación y la participación. Este es un contenido que debe relacionarse fuertemente con contenidos de las ciencias sociales, particularmente con todo lo relacionado a la comprensión de la historia constitucional.

i. Participación y representación

Este tema merece una especial atención en un currículum de formación ética y ciudadana, sobre todo, porque es una buena ocasión para discutir las formas de la democracia, su crisis, y la necesidad de ver cómo construir participación ciudadana. El tema de los nuevos actores sociales y de los movimientos sociales puede ser planteado en este contexto.

j. Los derechos humanos

Es el lugar donde aparecen formulados los valores universalmente aceptados, desde una comprensión de la dignidad y de la autonomía, que definen la personalidad moral. Es aquí donde es posible plantear elementos sustantivos de la justicia y avanzar, sobre la mera idea de equidad, hacia una discusión de bienes que supone la vigencia de la justicia en una sociedad. Recorrer la historia de la formulación de los derechos humanos, de su defensa y de sus sucesivas y espeluznantes violaciones, es un tema que forma parte del currículum de formación ética y ciudadana.

2. Cómo se debe enseñar ética y ciudadanía

a. Con argumentos racionales

Porque defendemos que la ética es una disciplina racional, y la ciudadanía una categoría codisciplinar racional, es obvio que no es posible pensar otra forma de enseñar que con argumentaciones racionales, con razones y no con imposiciones. Esto implica la necesidad de planteos críticos, de posicionamientos frente al conocimiento del docente mismo, de confianza en el desarrollo cognitivo de los alumnos, más que en la socialización por repetición de conductas o imposiciones de pautas.

Naturalmente que esta forma de enseñar tiene las mismas limitaciones evolutivas que tiene el enseñar cualquier otro conocimiento. Se trata de ponerle a los alumnos situaciones problemáticas significativas, que para resolver tengan que construir puntos de vista cada vez más racionales y fundados. Sin duda que aquí es donde trabajos como los de Piaget, Kohlberg, y otros pueden ayudar fuertemente al docente para conocer las etapas o estadios del desarrollo moral, y qué tipo de problemas se pueden plantear en cada caso. El trabajo con dilemas morales, o las técnicas de clarificación de valores, son buenas ayudas en este sentido, en la medida en que trabajemos para enseñar a argumentar las opciones y saber realmente por qué nos jugamos (cfr. anexo bibliográfico).

b. Con clima escolar democrático

El otro tema tiene que ver con el clima escolar, con la cuestión de cómo logramos que los alumnos produzcan, construyendo sus sentidos, sus comprensiones de lo que enseñamos. Creo que aquí es fundamental el clima escolar democrático, es decir, la capacidad de trabajar con reglas de juego claras, para la toma de decisiones, enseñando la importancia del consenso, del respeto a las minorías, del sentido del ejercicio del poder, del saber resolver los conflictos con razones y no con violencias, el poder aceptar los cambios, el poder ejercer el derecho a la publicidad, y a los juicios con proceso y no arbitrariamente.

Otra cuestión, relacionada con el clima democrático, se refiere a la enseñanza de las formas de participar en el poder. Desde la mera representación hasta formas solidarias de ponerse en el lugar del otro; des-

de la resistencia crítica hasta formas activas de participación; desde la autoevaluación hasta formas comunes de contrastar evaluaciones.

c. Con neutralidad beligerante

Una última cuestión en torno al cómo enseñar pasa por la postura del docente. En un sentido, el docente debe aparecer como neutral, como no imponiendo sus puntos de vista a los alumnos. Pero esto no quiere decir que sea indiferente frente a los valores y las normas, o que no pueda mostrar sus opciones.

Esto se hace particularmente importante cuando se plantean o se ponen en juego discusiones sobre principios éticos fundamentales o sobre derechos humanos, en tanto valores universales. En este caso, la postura del profesor, como dice Trilla, debe ser de naturalidad "beligerante", es decir, de jugarse por valores sin que esto implique imponérselos a nadie (Trilla, 1992).

En cierto sentido, aquí se pone en juego lo que podemos llamar la autoridad y el carácter de "modelo" del maestro, que debe ser modelo de racionalidad crítica y comprometida, simultáneamente, y no una encarnación ideal o idealizada de valores morales determinados.

3. El quién y el cuándo en la enseñanza de la ética y la ciudadanía

a. Maestro común, profesor especial, comunidad educativa

Un tema importante para discutir bases para un currículum de formación ética y ciudadana es preguntarnos quién debe enseñarla. La cuestión tiene dos aspectos, que me parece importante discutir. Por un lado, si debe ser un maestro o profesor especial, o si tiene que ser el mismo maestro común o los profesores de cualquier disciplina.

Naturalmente que aquí pueden jugar, de diversas maneras, tanto situaciones contextuales como expresas disposiciones de política educativa, incluso de defensa de intereses gremiales. Nuestra postura, teórica, es clara: para el nivel inicial y los dos primeros ciclos de la EGB, no vemos razones de peso para pensar en un maestro especial. Para el tercer ciclo de la EGB sí creemos que debe haber, como para el Polimodal, un profesor especial, es decir, especializado en temas de filosofía práctica (ética, filosofía del derecho, filosofía política).

Otra cuestión es la capacitación que debe tener quien se haga cargo de estos contenidos. Porque aquí también el tema es claro: los contenidos educativos de ética y ciudadanía son específicos, pertenecen al campo de la filosofía práctica y necesitan una formación básica y capacitación continua, en la misma especificidad de los contenidos. Si aceptamos que un maestro de grado común tiene que saber historia o geografía o lengua, para poder enseñarla, aceptemos también que tiene que saber filosofía práctica, para poder enseñarla. Y de la misma manera que en la graduación de los ciclos la especialización disciplinar exige mayor capacitación, también en relación con estos contenidos debe darse ese criterio. Seamos en esto coherentes. Si aceptamos la enseñabilidad de la ética y la ciudadanía porque son saberes, es necesario conocerlos para poder enseñarlos.

Sin embargo, en otro sentido, que también tenemos que discutir y defender, toda la comunidad educativa, todos los docentes y directivos de una escuela, están comprometidos en la educación ética y ciudadana de los alumnos. Y esto porque los contenidos propios del área necesitan permanentemente el contraste con la práctica, y la institución escolar, sus estilos de enseñanza, sus contextos de aprendizaje, sus modos de relaciones y vinculaciones, son una permanente fuente de contraste para lo que se aprende racionalmente.

La dificultad de estos contenidos tiene que ver con que se trata de cosas que afectan a todos los hombres, a todos los grupos, y por lo tanto a cada uno de los docentes y a la escuela en su conjunto. De qué sirve enseñar los principios y el estilo democrático, con buenas fundamentaciones racionales, si el clima escolar y los estilos de enseñanza-aprendizaje son fuertemente autoritarios o poco democráticos. Sin embargo, y esto es importante tenerlo claro, aun en circunstancias institucionales no propicias es posible enseñar ética y ciudadanía. Pero habrá que atenerse a las consecuencias de lo que significa enseñar a criticar fundadamente las morales y las socializaciones, cuando existe y se forma y se conforma una determinada "moral" escolar y una "institucionalización" determinada.

b. Especificidad disciplinar y presencia transversal

Un segundo problema tiene que ver con el espacio y el tiempo curricular para enseñar estos contenidos de ética y ciudadanía. Aquí aparece la forma en que hoy se suele plantear esta cuestión: si tiene que haber una asignatura escolar, un espacio curricular determi-

nado, o si debe pensarse como un tema transversal, es decir: en todas las disciplinas.

Hemos discutido mucho este tema. La formación ética y ciudadana tiene especificidad disciplinar, y como tal debe ser defendida. Esto no quiere decir que deba convertirse en una asignatura. Pero tampoco quiere decir que deban diluirse sus contenidos en los propios de otras disciplinas. Es necesario entender la transversalidad, en este caso, como la referencia del conocimiento, cualquiera que fuera, a la práctica, en el sentido fuerte y estricto de las acciones humanas y su lógica, las normas sociales y su incidencia, etcétera. En la medida en que los conocimientos, de cualquier asignatura, tengan esta referencia a la práctica en sentido fuerte, es decir, a la ética y a la política, y que los docentes nos relacionemos así con los contenidos, sobre todo en tanto educativos (y no meramente teóricos), es probable que la transversalidad, en relación con la ética y a la ciudadanía, sea simplemente una redundancia.

De todas manera, me parece que es posible plantear algunas formas curriculares específicas, sea en el formato disciplinar o interdisciplinar o transversal. Porque esta es una cuestión de organización de la enseñanza, agrupando contenidos educativos. Se trata de verdaderos formatos curriculares, más que una cuestión de necesidad de transversalidad.

> *Finalmente digamos, resumiendo, dos cosas. Primero, no se puede enseñar bien ética y ciudadanía, en los sentidos que estamos planteando, sin saber contenidos básicos de filosofía práctica. Segundo, no se puede enseñar bien ética y ciudadanía sin comprender nuestras relaciones con el conocimiento en términos de pensamiento crítico, es decir, de relaciones de la teoría con la práctica.*

Claro, en la medida en que institucionalmente operemos desde estas formas de relacionarnos con el conocimiento y con la práctica, la enseñanza de la ética y la ciudadanía tendrá toda la fuerza de un verdadero proyecto institucional, de lo cual queremos hablar en el último capítulo de este libro.

5 La Nueva Alianza. Contenidos educativos y proyectos institucionales

En este último capítulo se intenta plantear la educación ética y ciudadana en términos de una "nueva alianza", entre contenidos educativos y proyectos institucionales, que implica de alguna manera mostrar un ejemplo paradigmático de lo se puede llamar una verdadera metamorfosis disciplinar en la didáctica.

Nos parece relevante, para plantear las bases curriculares de la educación ética y ciudadana, mostrar cómo se ha dado una circularidad en dos movimientos: la historia misma de la didáctica, como disciplina, se encuentra hoy en una etapa de profunda transformación, que tiene su punto de mayor interés en la concepción de la enseñanza escolar, en términos de política educativa, relacionando, con fundamentaciones críticas, la particular relación entre conocimientos y valores, que implica explicitar contenidos educativos. Desde su propia historia inminente, la didáctica se encuentra hoy disciplinariamente con la educación ética y ciudadana.

Por otro lado, desde la demanda social de aprendizajes escolares sobre la ética y la ciudadanía, de cuyas ambigüedades hemos tratado de dar cuenta, ha surgido también una necesidad de repensar y explicitar en qué consiste la enseñabilidad misma de la ética como disciplina racional, y de la ciudadanía como categoría codisciplinar. Desde la misma historia de la educación, relacionada con las demandas sociales en torno a las morales y a la convivencia, la ética y la ciudadanía se encuentran hoy disciplinariamente comprometidas con su propia didáctica.

En un primer momento, intentaremos definir con precisión los términos de la "nueva alianza" (I), y en un segundo momento, trataremos de definir criterios para los proyectos institucionales de educación ética y ciudadana (II).

I. Legitimación pública de los contenidos y autonomía solidaria de las instituciones

La metáfora de la "nueva alianza" tiene dos referentes de naturaleza diversa. Evoca, por un lado, la idea de un nuevo encuentro entre lo infinito y lo finito, caracterizado por la ruptura de la distancia entre lo que parecía irreconciliable: dios y los hombres. La nueva alianza, en el contexto religioso, tiene que ver con la "encarnación", ese viejo arquetipo cultural que implica algo distinto de la mera "elección", y también algo distinto de la simple "conjunción" de los opuestos.

Por otro lado, es la metáfora que elige I. Prigogine para caracterizar lo que quizás implica la más fenomenal revolución epistemológica de este siglo: la complicidad entre el caos y el orden, entre la disipación o dispersión de la energía y las estructuras relativamente estables, entre el azar y la incertidumbre, y el determinismo y las certezas. La nueva alianza rompe con el paradigma de la linealidad del tiempo, la "flecha", tanto como con el paradigma de la mera repetición, el "círculo" (Prigogine-Stengers, 1990).

Salvando las distancias, y conscientes de los riesgos de una transferencia, quisiéramos utilizar la misma metáfora de la nueva alianza, para caracterizar el sentido de la educación ética y ciudadana en la escuela de hoy, terminando el siglo XX: contenidos enseñables y proyectos educativos.

Porque se trata, me parece, de un nuevo paradigma en las relaciones entre teoría y práctica que cuestiona la absolutez de los vigentes hasta ahora, en la educación moderna, que no han sido otros que el humanismo y la enciclopedia, ilustración, en cualquiera de sus formas.

El *humanismo moderno*, que tomó forma de clasicismo, concibió la alianza entre teoría y práctica a la manera de una mera repetición de una armonía, supuestamente ya dada históricamente, en cualquier forma de clasicismo, y que, mediante la educación, podíamos siempre renacerla, logrando un control social de las buenas formas, tanto estéticas como morales.

La *enciclopedia moderna,* que tomó forma de iluminismo, concibió un tipo de relación entre teoría y práctica desde el supuesto de su heterogeneidad esencial, de la diferencia de leyes entre la naturaleza y la libertad, entre el individuo y la sociedad, concibiendo una idea li-

neal del progreso de la humanidad mediante la educación, que lograba el control social del buen uso de la razón, tanto teórica como práctica.

Todo esto se tradujo en una gran dificultad de distinguir los contenidos educativos, propios de la formación ética y ciudadana, de la función social de la escuela, Para los humanistas, en la medida en que la escuela "forme", enseña ética y ciudadanía, poniendo en contacto con modelos ejemplares del pasado para que se imiten. Se seleccionan, entonces, contenidos "formativos" del pensamiento, del lenguaje, del carácter, de los sentimientos.

Para los enciclopedistas, en la medida en que la escuela "instruya", enseña también ética y ciudadanía, porque pone en contacto con expectativas racionales de futuro, para que se construyan como progreso. Se formulan, entonces, mandatos sociales para fundar instituciones "neutrales", en relación con creencias religiosas, morales, estéticas.

O se ponía la formación ética y ciudadana en los contenidos formativos, inmediatamente derivados de la función social de la escuela, o se la ponía en las instituciones neutralizadas axiológicamente, cuestión inmediatamente derivada de los contenidos científicos de la enseñanza.

Los humanistas refuerzan la explicitación de los fines de la educación y controlan la formación ética y ciudadana de los maestros y de los alumnos, poniendo el sentido "educativo" por encima de cualquier tipo de enseñanza y aprendizaje de contenidos. Los enciclopedistas, en cambio, refuerzan la explicitación de los contenidos racionales y controlan el funcionamiento neutro de las escuelas, tejiendo una trama burocrática por encima de cualquier tipo de organización y proyecto institucional autónomo.

Es decir, la tradición "moderna" de la escuela tensionó fuertemente las relaciones entre la práctica y la teoría. Pretendió, por un lado, transformar a la escuela, como institución, en un modelo ejemplar de ética y ciudadanía, sacralizándola. La moral sin dogmas se pretendió alcanzar con modelos institucionales prácticamente sacralizados.

Por otro lado, pretendió enseñar contenidos teóricos totalmente neutralizados de las prácticas sociales, dogmatizándolos. La ciudadanía libre se pretendió alcanzar con un fuerte control simbólico, teóricamente disciplinado.

En el contexto actual, ante lo que pasa con la moral y la ciudadanía, ante las ambigüedades de la demanda a la escuela de que se ocupe de dar

formación ética y ciudadana, me parece oportuno entender algunas cuestiones que pueden encaminarnos hacia una nueva alianza de la teoría con la práctica, o, si se quiere, de los contenidos enseñables y las opciones de política educativa, que se traducen en proyectos institucionales.

En la discusión pedagógica actual, superando la idea (en última instancia reaccionaria) del fin de la escuela o de la desescolarización, se presenta esta tensión como una nueva alternativa: la escuela, o reproduce, por mecanismos legitimadores, las injusticias dominantes en la sociedad, y entonces forma ciudadanos moralmente adaptados a esta situación, o se convierte en una instancia crítica que, cambiando los criterios de legitimación, puede contribuir a formar ciudadanos éticamente competentes, capaces de comprender críticamente la realidad y transformarla en sus injusticias y exclusiones.

Enredarse en una temporalidad repetitiva -reproductiva- es, con relación al tema que estamos planteando, imaginar que la escuela tiene que dar formación ética y ciudadana, y que la formación científica viene por añadidura. Cuidando las formas institucionales, los contenidos importan poco. En realidad, en nombre de la "indiferencia" de los contenidos, porque la institución sabe lo que quiere, la escuela termina prescribiendo currículos fuertemente estructurados en su selección de contenidos y en la organización de los mismos en áreas de enseñanza, y en criterios de evaluación de los aprendizajes.

Enredarse, por el contrario, en una temporalidad lineal -progresista-, es imaginar que la escuela tiene que dar simplemente formación científica, y que la ética y la ciudadanía vendrán por añadidura. Cuidando la validez de los contenidos, las formas institucionales importan poco. En realidad, en nombre de la "neutralidad" de las instituciones, porque los maestros y los alumnos se ocupan de la ciencia, la escuela termina rigidizando sus formas institucionales en una organización autoritaria y burocrática, fuertemente controladora del disciplinamiento de docentes y alumnos.

Ni los contenidos son tan indeterminados, ni las instituciones son tan determinadas. Y, recíprocamente, ni las instituciones son tan neutras, ni los contenidos tan dependientes.

Lo que sostenemos, entonces, es la necesidad a pensar la educación ética y ciudadana desde una nueva alianza entre las determinaciones e indeterminaciones de la teoría (contenidos) y entre las neutralidades y compromisos de las prácticas (instituciones).

Esto se traduce en la necesidad de defender un criterio público de legitimación de los contenidos, pero en un sentido capaz de superar las ilusiones enciclopedistas, en torno a lo público. Y se traduce también en la necesidad de defender un criterio solidario de la legitimación de las instituciones, pero en un sentido capaz de superar las ilusiones humanistas, en torno a lo solidario. Extremando la dialéctica, quizás estamos proponiendo contenidos solidarios e instituciones públicas.

1. La función social de la escuela y la escuela como movimiento social

La escuela no puede abroquelarse en una interpretación endogámica de la demanda de dar formación ética y ciudadana, en una especie de legitimación de la cultura escolar, como algo independiente de lo que sucede efectivamente en la realidad social. Su función social, por otro lado, no es algo meramente determinado por una política educativa, restringida solamente a las necesidades de legitimación de las formas de ejercer el poder desde el Estado. Es necesario entender que la función social de la escuela tiene también una fuente de determinación en las demandas de mayor justicia y equidad que provienen de la sociedad civil, de la singularidad imprevisible del deseo de los individuos, de las formas, también aleatorias y azarosas, de organizarse el deseo social.

La escuela tiene una función pública, enseñar, que es algo distinto de ser meramente un aparato reproductor del Estado, o un mero movimiento social reivindicativo de intereses diferenciados. Justamente la formación ética y ciudadana tiene que fundarse en esta primera premisa, que implica ir más allá de los esquemas repetitivos-reproductores, o progresistas-lineales. La escuela tiene una función social que la define: *ser la institución, solidariamente autónoma, de enseñanza de contenidos educativos, legitimados públicamente.*

Si a la escuela la desarticulamos de las relaciones entre sociedad civil y Estado, convirtiéndola en un mero agente social más, es probable que estemos poniendo en riesgo la construcción solidaria de sujetos públicos, capaces de tomar decisiones autónomas, porque, en este caso, la escuela se convierte en ser representante de los intereses concretos de un grupo social determinado. Si, por otro lado, la confundimos con una mera función del Estado, es probable que estemos poniendo en riesgo

los criterios de legitimación de la enseñanza pública, capaces de comprender críticamente la realidad, porque se convierte en mero representante del poder establecido.

Es necesario, pues, revisar a fondo el sentido de la función social de la escuela, desde los presupuestos de esta nueva alianza entre el "orden" del Estado y el "caos" de los movimientos sociales, o bien entre el "caos" de lo público y ese "orden" que subyace estructuralmente en sus propias profundidades. La escuela tiene que aprender a enseñar en otro paradigma, donde el orden convive con el caos, donde el caos puede significar nuevas formas de orden. Pero también, donde el orden puede significar simplemente la negación de todo cambio, y el caos la negación escéptica de toda racionalidad.

La función social de la escuela de enseñar ética y ciudadanía, hoy, muestra la complejidad creciente de la tarea escolar. Pero complejidad, porque no se renuncia ni a la socialización ni al conocimiento. El conocimiento, si se lo entiende como crítico de las formas mismas de socialización, lleva en su seno algo de anarquía. La socialización, si se la entiende como construcción de sujetos autónomamente solidarios, lleva en su seno algo de utopía.

Ni la anarquía de la crítica atenta contra el disciplinamiento del conocimiento, ni la utopía de la solidaridad atenta contra la adaptación en la socialización. Esto me parece lo difícil de entender y, en todo caso, lo difícil de postular como nuevo paradigma para enseñar ética y ciudadanía.

La función social de la escuela no pasa ni por la legitimación del orden injusto dado, ni por la legitimación del caos violento, también dado. Va, me parece, por la legitimación de la convivencia pública entre el caos y el orden, entre el pensamiento crítico y la socialización adaptada, entre la disciplina mental y la creatividad social.

Esto implica entender de otra manera las relaciones entre teoría y práctica, sin ilusiones humanistas o enciclopedistas, pero sin resignaciones frente a la modernidad de la escuela, es decir, a la necesidad de relacionarse *históricamente* con el pasado y con el futuro.

Aquí radica, en nuestra opinión, el sentido más profundo de la *transversalidad* de los contenidos de formación ética y ciudadana, o de la necesidad institucional de su enseñanza. Es una actitud mental de profesores y alumnos que saben que ni las prácticas sociales determinan el libre ejercicio de la razón, ni el mero uso legítimo de la razón asegura la

transformación de las prácticas sociales. Es como apelar, simultáneamente, a una cierta creatividad "romántica", que deconstruye siempre los cánones del clasicismo, y a una cierta eficiencia "pragmática", que sombrea siempre las ilusiones del iluminismo.

Cuando el romanticismo y el pragmatismo, sin embargo, abandonan sus raíces modernas, se convierten en naturalismo y en salvajismo. No se trata, pues, de abandonar ni los ideales humanistas ni las utopías ilustradas. Se trata de entender que en ética y ciudadanía ni hay un texto sagrado, o pasado originario, que nos garantice el sentido, ni hay un modelo único, o futuro cierto, que nos garantice el esfuerzo.

Enseñar ética y ciudadanía deconstruyendo la sacralidad intocable de las morales vigentes y el escepticismo inevitable frente al cambio de los modelos sociales vigentes, apostando a la autonomía moral, a la participación democrática y al cuidado de sí mismo y del otro, son los verdaderos desafíos. Claro, esto significa redefinir la función social de la escuela desde lo público, y no desde la alternativa o reproducción o caos.

2. La Nueva Alianza: contenidos y proyectos

En el discurso pedagógico, todo este problema se condensa en la relación entre contenidos educativos y proyectos institucionales educativos. Para los contenidos, la reflexión plantea la cuestión de las relaciones entre teoría y práctica: ciencia y política, ciencia y ética. En las instituciones, se problematiza, más bien, las relaciones entre las prácticas sociales y los criterios de su normatividad y sentido, entre eficiencia y legitimación (Frigerio-Poggi, 1996).

Los contenidos educativos relacionados con la formación ética y ciudadana son, por definición, contenidos de disciplinas críticas, es decir, que se constituyen a partir de la posibilidad de cuestionar fundamentos, sentidos, lógicas, argumentaciones, condiciones, tanto de las morales vigentes (ética) como de los modos de socialización efectivos (política).

Pertenecen, en el sentido más estricto de la palabra, al campo de la *filosofía práctica*, y no pueden constituirse significativamente sin una reflexión en torno a la justicia política, a las políticas educativas, a las ambigüedades de la demanda. Tanto por el lado de la ética como por el lado de la ciudadanía, estos contenidos educativos son necesariamente referencias a las acciones de los hombres, en tanto prescriptivas y normativas, en tanto interacciones sociales, que buscan fundamentar las formas

de ejercer y controlar tanto el deseo singular como el poder que unos hombres ejercen sobre otros. En cierto sentido, el gran problema de estos contenidos es su normatividad y su legitimación, es decir, su relación con lo que se debe hacer y se puede hacer, y sus razones o sentidos.

Por otro lado, los proyectos institucionales educativos pertenecen también al campo de la filosofía práctica, pero me parece que más en relación a su punto de partida: las prácticas sociales, sus dinámicas de funcionamiento y comunicación, las intenciones de los grupos sociales, las normatividades puestas en juego. En realidad, el proyecto institucional define a la escuela en tanto sujeto de la acción de enseñar. Es un problema de constitución de un sujeto social, la institución, pero en tanto agente social que se siente obligado a ejercer una acción específica: educar, enseñar.

Por supuesto que en relación con los proyectos institucionales, en tanto sujetos o agentes sociales, es posible, con fecundidad, transferir conocimientos generales sobre los grupos sociales, sobre las instituciones en tanto grupo de personas, sobre sus dinámicas, obstáculos, problemas conscientes o inconscientes. Pero, en tanto educativos, es decir, obligados a enseñar, el tema tiene un sesgo particular: qué legitima esta prescripción, qué relaciones guarda la obligación de enseñar con los sujetos que constituyen la institución, cómo es ética y políticamente sostenida y legitimada esta norma, en cada caso particular.

En el esquema global de considerar a la escuela como un mero aparato reproductor del poder hegemónico del Estado, la institución suele transformar la normatividad ético-política de su tarea en una mera prescripción burocrática-funcionalista, que no puede constituir al sujeto institucional, propiamente en sujeto de sus acciones, sino en mero representantes de un poder de otro.

En el esquema de considerar a la escuela como un instrumento de transformación lineal progresista de la sociedad, simplemente porque enseña, la institución suele transformar la normatividad ético-política de su tarea en una ilusoria cuestión de contratos y subcontratos entre el poder de enseñar y la demanda de aprendizaje, que se asemeja mucho al libre mercado, y a las posibilidades de considerar a la escuela como un mero movimiento social.

De aquí la necesidad de entender que los proyectos institucionales educativos son, simultáneamente, generados desde una subjetividad social y son productores de subjetividad social, pero, en tanto tales, y

por el carácter normativo de su sentido en tanto educadores, son objeto también de la filosofía práctica, es decir: son ético-políticos.

Si la alianza de los contenidos educativos se plantea, fundamentalmente, entre teoría (racionalidad) y práctica (acción), la alianza de los proyectos educativos se plantea fundamentalmente como las relaciones entre prácticas sociales (interacciones) y su sentido ético-político (racionalidad de sus legitimaciones).

Planteadas así las cosas, me parece que la educación ética y ciudadana, en realidad, lo que plantea es, a su vez, una nueva alianza: entre contenidos educativos, *legitimados públicamente,* y proyectos educativos institucionales, *solidariamente autónomos.*

Quisiera explicitar un poco esta idea, que en cierto sentido es el meollo de este libro. Mi tesis es que la formación ética y ciudadana es una tarea educativa que implica dos cosas:

1. Tener claros los criterios de legitimación de lo que se enseña, que no pueden ser otros que los públicos o la publicidad de las razones que fundamentan los contenidos seleccionados.
2. Tener claros los criterios de equidad del poder de enseñar, que no pueden ser otros que la igualdad de oportunidades y la atención a las diferencias.

Me parece que la nueva alianza se edifica entre estos dos órdenes de criterios: la publicidad y la equidad.

No podemos mantener la idea de que la ética y la ciudadanía no son enseñables, y en este sentido pertenecen al conjunto de valores y normas que las prácticas educativas institucionales operan transversalmente cuando enseñan cualquier contenido (el currículum oculto y el nulo, en la reflexión de muchos, la trama de lo instituyente, en la reflexión de otros).

Pero tampoco podemos mantener la idea de que la enseñanza de la ética y la ciudadanía son un mero problema de contenidos racionales, fundamentadores de opciones morales y políticas, sin importar cuál sea la trama institucional desde donde se enseñan. Me parece que el criterio de publicidad, en relación con el conocimiento y los contenidos, y el criterio de solidaridad, en relación con las acciones y las instituciones, son los elementos de la nueva alianza.

Insistimos. En otro momento, si respetábamos la "neutralidad" de los contenidos racionales, no podíamos hacernos cargo de las tramas institucionales. Si todos los educadores hacemos un uso público de la razón,

la escuela va a ser racional. Es la ilusión de los "contenidistas" (progresistas o conservadores), que en realidad abandona la intención enseñante de la moral y la ciudadanía, como una cuestión de opciones personales bien tomadas, cuando el sujeto es racional en sus juicios. La autonomía de la razón práctica garantiza instituciones justas. La enseñanza de la ciencia conlleva necesariamente una escuela democrática.

La realidad nos ha mostrado otras cosas. Ni los docentes tienen siempre una relación clara con el conocimiento, ni la escuela opera siempre democrática y equitativamente. Basta atender a las huellas del autoritarismo escolar, o las segmentaciones educativas que se producen en la realidad, para convencernos de esto.

Frente a esto, se pensó, y se piensa, que una institución autónoma asegura una enseñanza racional. Si la escuela se encuentra en una situación de poder reconstruir sus contratos originales con la sociedad, poniendo, por ejemplo, un velo de la ignorancia sobre las desigualdades, pareciera que aseguramos que lo enseñado va a ser racional. Es la ilusión de los "institucionalistas" (progresistas o conservadores), que piensan que la mera reconstrucción del contrato, con la ruptura de las trabas al trabajo institucional eficiente y realizador de los sujetos, asegura una enseñanza racional.

En el límite, quizás, nos encontramos, una vez más, con el tema de la "igualdad" y la "libertad", esa obsesión del mundo moderno, que no pudo armonizar de ninguna manera. Cada vez que acentuaba la igualdad, peligraba la libertad. Cada vez que acentuaba la libertad, peligraba la igualdad (Bobbio, 1993).

En educación, me parece que esto se muestra en la relación entre lo público de los contenidos, que acentúa la igualdad, y lo autónomo de las instituciones, que acentúa la libertad. Centralización y descentralización, por ejemplo, es un debate que lleva, en educación, a acentuar la tensión entre igualdad de oportunidades y libertad de elección de los propios proyectos educativos.

También aquí la realidad nos ha desilusionado. Tantas comunidades escolares democráticas, como proyectos abstractos de políticas educativas, terminaron vaciando de contenido a la escuela, impidiendo que se construyera un sujeto público, y en su lugar simplemente se generaran células partidarias, a manera de un movimiento social más o menos digitado, donde la profesionalidad docente quedó fuertemente amenazada por las imposiciones de las demandas de la sociedad civil, que enfrentaba a la institución escolar y pedía participación.

Me parece que en el campo de la educación, que es la socialización mediante la enseñanza intencional de saberes, necesitamos pensar desde otro paradigma. Acostumbrarnos a no contraponer como antitéticos la igualdad y la libertad, a no pretender que si optamos por la igualdad de oportunidades, entonces tenemos que ser centralistas, estatistas, directivos. O que si optamos por la autonomía de las instituciones y de los sujetos que enseñan y aprenden, entonces tenemos que ser anárquicos, privatistas, o corporativistas. En cierto sentido, reproducimos el problema de la física: o un orden determinado de la inercia conservadora, o el caos resultante del desgaste de energía.

Y no es casual la analogía, porque en definitiva en educación se plantea, *socialmente,* la cuestión del tiempo, que los físicos plantean *naturalmente.* En efecto, cuando educamos como ilustrados deterministas, estamos suponiendo que el progreso en el aprendizaje es lineal, que las condiciones iniciales son "absolutas", es decir: no debemos atender a las diferencias, sino a la igualdad, a un punto cero, e ir construyendo paso a paso los elementos configuradores de las certidumbres del futuro. Es decir, ponemos una igualdad ilusoria (y en algunos casos violenta) como un punto de partida que garantiza una relación racional con el futuro. La unidad del sujeto epistémico o del yo trascendental, que es igualdad de oportunidades, dejará ser la libertad desde sus propios supuestos. En realidad, la libertad-pensamiento es la forma armonizable con la igualdad. Si todos somos libres para pensar, todos nos realizaremos plenamente.

Cuando educamos, por el contrario, como contractualistas indeterminados, estamos suponiendo que una apropiación del pasado ejemplar, del origen histórico de la institución en su contrato original, instituyente, nos va a permitir dejar aflorar la energía creadora de las libertades, de los deseos singulares, de las diferencias, y entonces construiremos el proyecto como algo participado y querido por los intervinientes. Esto implica desatender el principio de igualdad y atender a las diferencias. En realidad, lo que podemos postular es la emergencia de pequeños órdenes sociales, pequeños logros comunitarios, nichos ecológicos, donde algunos puedan guarecerse de la intemperie social de las desigualdades existentes.

¿Cómo juntar la igualdad y la libertad? Nuestra tesis es la siguiente: sólo recomponiendo el sentido de lo público, en los criterios de legitimación de los saberes, y el sentido de lo solidario, en la comprensión de la autonomía de las instituciones. Voy a ser más claro: cómo pensar lo ra-

cional, que es la igualdad, en relación con la diferencia. Y cómo pensar la autonomía, que es la libertad, en relación con lo común.

Los docentes suelen experimentar un desgaste de energía, relacionado con las condiciones institucionales de su trabajo. Algo así como una "entropía" de su profesionalidad: en las interacciones cotidianas, en el llenado de papeles, en la confección de planificaciones, en las luchas por sus derechos laborales, en las relaciones con colegas y directivos, con padres y alumnos, con grupos de presión y con la opinión pública.

Por otro lado, suelen también experimentar un principio de conservación: nada se gana, nada se pierde, en todo caso "se transforma". Nuevos nombres para las cosas que siempre han hecho. Nuevos discursos para legitimar esos nuevos nombres de las cosas de siempre. Una sensación de "actualización" que conserva, transformada, la misma información y energía. Con las nuevas formas, que se suponen indican la flecha del tiempo progresivo-lineal, se sigue haciendo lo que siempre se hizo.

Justamente llamamos "nueva alianza" a una ruptura de estos paradigmas del desgaste en el cambio o de la mera conservación. Es la necesidad de juntar contenidos educativos, las razones de enseñar, con los proyectos institucionales, las prácticas sociales discursivas desde donde enseñamos. Sin duda que tenemos que enseñar contenidos educativos legitimados públicamente, asegurando así la igualdad de oportunidades, pero lo tenemos que hacer desde proyectos institucionales que garanticen la libertad de realización.

En general se insiste en considerar los dos principios, la igualdad y la libertad, como los componentes infaltables de una concepción moderna de justicia como equidad (Rawls sería el ejemplo contemporáneo más acabado). Es decir, una distribución equitativa, justa, del conocimiento, fin social de una política pública educativa, tiene que garantizar simultáneamente la vigencia de ambos principios. Jamás en nombre de la igualdad se puede atentar contra la libertad de los individuos. Jamás, en nombre de la libertad se puede atentar contra la igualdad de la dignidad humana.

En términos generales, esta concepción de la justicia fundamenta (y se funda) la excelencia de un orden democrático. Lo que nos parece es que, en la práctica, funciona con muchas dificultades, porque sólo se supone, negativamente, que con la igualdad sin libertad, se cae en el totalitarismo o en la mera lucha por la hegemonía, y con libertad sin igualdad se cae en la anarquía o en la mera competencia salvaje.

Es necesario profundizar en los principios aparentemente contradictorios: la igualdad, que es análogo al de conservación, la libertad que es análogo al de la entropía. En educación, me parece que las posturas totalitarias suelen apelar a la igualdad y se mueven naturalmente con el orden. Las posturas anárquicas, en cambio, apelan a la libertad y se mueven naturalmente en el caos.

Lo que se muestra es la necesidad de no simplificar las cosas. Creo que insistir en el criterio de lo público nos permite entender de otra manera las relaciones de la igualdad con la libertad, en lo que hace a los conocimientos que tenemos que enseñar en la escuela. En efecto, lo público implica *universalidad*, sin restricciones ni exclusiones, *criticidad*, sin censuras ni secretos, *eticidad*, sin endogamias ni competitividades. Es decir, en lo público, la igualdad de oportunidades es tal porque se hace cargo de las diferencias, las reconoce y construye lo común en ese reconocimiento. Es decir, en los conocimientos que la escuela selecciona para enseñar, no sólo hay un problema de validez y de relaciones con la práctica, sino verdaderamente de legitimación social y política.

Por otro lado, el criterio de lo solidario nos permite también entender de otra manera la libertad, en relación con la igualdad. En efecto, lo solidario implica *comunicación* sin fronteras ni peajes, *participación* sin simulaciones ni imposiciones, *creación* sin delirios ni esoterismos. Es decir, en lo solidario, la libertad de realización es tal porque se hace cargo de la igualdad, la reconoce, y construye lo diferente en ese reconocimiento. Es decir, en los proyectos que la escuela formula para enseñar, no sólo hay un problema de diálogo y de relaciones con el poder, sino verdaderamente de autonomía solidaria y responsable.

Es decir, trabajar contenidos educativos no es contradictorio a trabajar por proyectos educativos institucionales. Me parece que en esto se mezclan, en el imaginario docente, tradiciones aparentemente antagónicas. Cuando se habla de insistir en los contenidos, en su revalorización, o se diagnostica su "vacío", pareciera que apelamos al viejo esquema moderno de la enseñanza "enciclopédica". Cuando hablamos de insistir en los proyectos, en su revalorización, o se diagnostica su "formalización", pareciera que apelamos a la reacción contra el cientificismo que implicó la "escuela nueva". Y se mezclan, en estas representaciones, otras oposiciones: trabajo de aula *versus* trabajo institucional, trabajo por contenidos *versus* trabajo por objetivos, programas y bibliografías, *versus* planificaciones y criterios de evaluación.

Es acá donde queremos insistir en la idea de una nueva alianza que la educación ética y ciudadana, por definición educación para lo público y la solidaridad, nos pone ejemplarmente de relieve. En realidad, no hay contenidos propiamente educativos sin inserción, explícita o implícita, en proyectos institucionales, y no hay proyectos institucionales, propiamente educativos, si no están sostenidos, explícita o implícitamente, por contenidos de enseñanza.

La educación ética y ciudadana no se reduce a buenos programas de filosofía práctica, pero tampoco se disuelve en voluntariosos proyectos institucionales sobre diversos temas calificados como transversales. Y esto es así porque cuidamos tanto el no caer en posibles formalismos teóricos, como el no caer en formalismos prácticos. Por eso decimos que la educación ética y ciudadana apunta a enseñar la autonomía del juicio moral y la participación democrática, pero como formas reales de cuidado de sí mismo y del otro. Aprender que la felicidad y la justicia no se contraponen, se exigen mutuamente, porque somos libres de elegir nuestro proyecto de vida, pero somos iguales como para respetarnos absolutamente y cuidarnos solidariamente.

Cuando en didáctica se habla de contenidos *significativos,* y en política educacional se habla de planificaciones *situadas o estratégicas,* me parece que se está apuntando a esta compleja alianza de lo universal y lo particular, de lo formal y lo contextualizado, de lo normativo y de lo creativo, de lo igual y de lo libre. Es decir, se apunta a la "nueva alianza".

II. Definición de criterios para los proyectos educativos

Planteados ya los fundamentos de la nueva alianza entre contenidos y proyectos, y supuesto que están suficientemente claros los criterios para seleccionar contenidos de educación ética y ciudadana, nos proponemos en este apartado final del capítulo cuarto explicitar los criterios para los proyectos educativos, cuando de educación ética y ciudadana se trata.

El criterio general quedó ya explicitado: los proyectos educativos institucionales de educación ética y ciudadana tienen que ser *específicos.* Esto quiere decir que la matriz de cualquier proyecto institucional, con relación a la enseñanza de estos contenidos, ha de ser *un currículum de educación ética y ciudadana,* cuya base, sentido y problematicidad hemos ido discutiendo a lo largo de las páginas de este libro. Es decir, cualquier proyecto educativo institucional de educación ética y ciudadana encuentra su fundamento más cabal en las decisiones curriculares, sobre los contenidos seleccionados, su organización disciplinar, interdisciplinar o transversal, las competencias y logros explicitados, los criterios de evaluación, los espacios y los tiempos para trabajarlos, los responsables asignados, la disponibilidad de la información necesaria y los modos específicos de procesarla.

Si existe un currículum explícito de educación ética y ciudadana, y no meramente un listado de temas o contenidos básicos comunes, el primer proyecto institucional sobre su enseñanza es *la contextualización,* que -como se dice ahora- opera un nivel importante de concreción de las prescripciones formales de un currículum jurisdiccional. Si no existe un tal currículum, y sólo hay un listado de temas (como es el caso de los contenidos básicos comunes de la EGB y el Polimodal), y, en el mejor de los casos, algunas orientaciones o documentos de "contextualización", el primer proyecto institucional ha de ser *la construcción misma de un currículum* de educación ética y ciudadana.

El trabajo escolar por proyectos institucionales necesita, en relación directa con una didáctica de la educación ética y ciudadana centrada en los contenidos que se deben enseñar, algunas precisiones en torno a los criterios básicos para definirlos y evaluarlos.

Porque es aquí donde, en definitiva, podemos terminar de explicitar lo que quiere decir responder, desde la escuela, a la demanda de educación ética y ciudadana.

Hoy en día hay un creciente discurso en torno a la *autonomía* de la escuela, es decir, a su posibilidad de tomar decisiones, siguiendo su propia ley, sin presiones, tanto internas como externas. El tema tiene que ser contextualizado, como intentamos hacerlo en el capítulo tercero, en los problemas ideológicos de la globalización, de políticas educativas de modernización, y de prácticas institucionales de descentralización.

Es necesario distinguir muy bien lo que es autonomía, como deseable para el trabajo escolar, de lo que es la ilusión de soberanía. Se trata de una cuestión *política* de ejercicio de la ciudadanía, que no puede implicar "cortarse solos".

Por otro lado, hay también un creciente discurso en torno a los llamados *procesos* psicosociales de la escuela, su dinámica, sus vínculos, sus contratos, etcétera. Esto pone de relieve la necesidad de trabajar *la comunicación y la participación* como elementos centrales del tejido institucional de la escuela. Acá nos parece importante prevenir de lo que sería el peligro inverso del caso anterior: reducir la comunicación y la participación a una mera cuestión de vincularidad. Se trata de una cuestión *ética* en torno al diálogo y al ejercicio del poder, que no puede implicar solamente el "trabajemos cómodos".

Finalmente, me parece que el tercer criterio pasa por lo que se suelen llamar *diagnósticos institucionales y contratos instituyentes de proyectos*, que apuntan a precisar la demanda a la escuela y sus posibles compromisos de respuesta. En este sentido, me parece que la tendencia es a sustituir el trabajo escolar por acciones sociales remediables. Es importante que intentemos precisar criterios de interpretación de la demanda, desde el supuesto de que se trata de una cuestión *educativa* en torno a contenidos y proyectos, y no de mera asistencia social de "se hace lo que se puede".

1. Una escuela autónoma no es una escuela soberana

La primera cuestión tiene que ver con una correcta definición de la autonomía institucional de la escuela. El tema de la autonomía institucional se suele enmarcar en una discusión sobre las ventajas y desventajas de la descentralización del sistema educativo. El contexto amplio lo hemos tratado ya en el capítulo tercero. Ahora quisiéramos profundizar en el sentido mismo de la autonomía institucional de la escuela, como un elemento intrínseco a un posible currículum de formación ética y ciudadana.

Autonomía quiere decir poder decidir desde sí mismo, es decir, no por "razones" externas a la institución, ni por otras leyes que no sean, justamente, las de la racionalidad misma de la institución, aunque aparezcan como "internas" a la misma. Esto implica, por lo menos, aceptar dos cosas: que la escuela está sometida a presiones externas y que está sometida también, en tanto institución educativa, a presiones internas. La autonomía consiste en no dejarse llevar por esas presiones.

Ahora quisiéramos referirnos a las relaciones entre la escuela y el afuera, o entorno, o medio. En el próximo apartado, al hablar de la comunicación y la participación, nos referiremos a las relaciones intrainstitucionales.

Por de pronto, digamos que la escuela es parte de un sistema educativo, y en este sentido las leyes generales del sistema valen, también, como elementos constitutivos de la propia autonomía institucional. Esto no quita que tengamos que plantear algunas cuestiones relacionadas con esta inserción en el sistema.

En primer lugar, que el sistema educativo se define, a su vez, como parte de un sistema más amplio de política públicas. Es decir, el sistema educativo es el resultado de una política educativa, más el proceso mismo de su constitución como este sistema y no otro. Con mucha frecuencia se oculta hoy, con la apelación a las leyes y comportamientos del sistema, las verdaderas responsabilidades de política educativa que lo habitan.

Preferimos concebir al *sistema educativo* como el conjunto de reglas de juego que una determinada política educativa establece como normativas para el funcionamiento de las instituciones escolares. El tema se traslada a los grados de consenso democrático y de racionalidad que puedan tener esas reglas de juego. Apelar a la autonomía de la institución escolar no puede significar, ni imaginar, a la escuela como el ámbito soberano de constitución de las reglas de juego del sistema educativo, ni como meramente un ámbito dependiente de aplicación de estas reglas de juego.

Es decir, a la escuela no se le puede pedir, como institución concreta, que determine la política educativa de un país, o de una jurisdicción, o de un distrito. Pero sí se le puede pedir, y de eso se trata en la autonomía institucional, que fije la política educativa *de esta* escuela, en concordancia crítica, o con "consensos superpuestos", en relación con los principios generales de la política educativa que se traduce en las reglas del sistema educativo.

La escuela no por ser autónoma es soberana. Es absurdo que le pidamos a cada escuela que fije los criterios de las políticas públicas en relación con la educación. Al contrario, la escuela tiene que ser, en su autonomía, un producto mismo de esas políticas educativas guiadas por principios equitativos y de justicia. En este sentido me parece que debemos volver a pensar la idea de la escuela como representante de las políticas públicas.

Si las cosas no se piensan así, lo que suele ocurrir es que detrás de la descentralización y del llamado al trabajo autónomo de lsa instituciones escolares, se esconda, en verdad, un abandono o una retirada de la responsabilidad del Estado y de la sociedad en su conjunto, con relación al necesario carácter público de la política educativa.

Sin duda que la situación ideal es que los agentes institucionales, las escuelas, participen activamente en la formulación y reformulación de las políticas educativas, de modo tal que puedan representarla, no sólo formalmente, sino realmente. Pero, en todo caso, la autonomía institucional no quiere decir soberanía política.

En este contexto, y siempre suponiendo un estado de derecho y vigencia de la democracia, la escuela puede, por las mismas razones y desde su autonomía, *resistir* ciertas presiones del sistema educativo, o de las políticas que lo sostienen, cuando van en contra de los principios básicos de la justicia como equidad. Ninguna escuela puede estar obligada a actuar en contra de la justicia y de la equidad.

Y esto es decisivo, hablando de formación ética y ciudadana, porque cualquier proyecto institucional, para enseñar sus contenidos, tiene que formularse autónomamente, es decir, desde el consenso con los principios *justos* de una política educativa, dentro de las reglas de juego acordadas *democráticamente*, y con todo el derecho a la resistencia y al debido proceso cuando sea necesario.

Lo que hay que entender es que la autonomía institucional tiene un sentido de política educativa, y por lo tanto, que se le debe reconocer a cada escuela un poder de decisión desde sí misma, pero incluyendo en su "subjetividad" decisora los principios mismos de una política educativa equitativa.

Pero, en segundo lugar, un sistema educativo no sólo traduce una política educativa, sino que es también resultado de *una historia determinada de la educación*. Este aspecto me parece central, porque da a la autonomía una segunda nota, en relación con el medio "externo" o "en-

torno". Porque también aquí me parece que, con mucha frecuencia, se apela al sistema educativo como conjunto de normas, leyes, estructuras, reglamentos, para esconder su radical historicidad y su sentido de identidad histórica.

La autonomía institucional de la escuela no sólo tiene que ver con una política educativa, tiene que ver también con una historia de la educación. En este sentido, me parece que la autonomía, no sólo supone una subjetividad decisora, sino también una *identidad narrativa*.

Que la escuela es autónoma, quiere decir, también, que puede contar su propia historia, más aún, que debe contarla. Hoy se habla mucho de la identidad narrativa de los individuos y de las instituciones. Me parece que en este sentido, la propia ley (autonomía) tiene que ver con la lógica misma del relato. Una escuela es más autónoma cuanto más pueda contar su historia, y cuanto más pueda volver a contarla, de acuerdo con los acontecimientos significativos que la marcan, y que exigen nuevos relatos.

La relación de la autonomía institucional con la política educativa es una cuestión *normativa*. La relación de la autonomía institucional con la historia de la educación es una cuestión *comprensiva*. Se trata de que el sentido de esta escuela o de esta institución no sea el determinado por el discurso de otro que no sea la institución misma. Para esto, no queda otro camino que contar su historia, con el horizonte más amplio que podamos, y con todas las posibilidades de resignificar, que dan la memoria, el acontecimiento, y los estilos narrativos.

Me parece que esto tiene que ver con una segunda afirmación, que se sigue a la primera de que la escuela autónoma no es una escuela soberana. Una escuela autónoma no es una escuela contada por otros. Es una escuela que se cuenta a sí misma, como un fragmento, siempre resignificable, de la historia misma de la educación. En este sentido sí podemos hablar de la autonomía institucional como constitutiva de la escuela, en tanto actor social, en el sentido fuerte que los historiadores le dan hoy al término.

En tanto actor social, la escuela, como institución autónoma, se sabe inserta en movimientos sociales, en grandes procesos económicos y culturales, pero se sabe también generadora de vida cotidiana, con sentido histórico. Es aquí donde la autonomía institucional de la escuela identifica, singulariza, diferencia, estilos de trabajo y de enseñanza.

La autonomía institucional no tiene que inventar la educación. Tiene que aprender a contarla y se define también por esta capacidad de con-

tarla. Esto, como en el caso anterior, se relaciona con no confundir autonomía con el fin de los grandes relatos, es decir, en nuestro caso, de la historia de la educación. Nuevamente, el riesgo que se corre es aislar la escuela de un sentido global, de la posibilidad de construir la historia de la educación, y tener que vérselas, simplemente, con los pequeños fragmentos de cada institución.

No pretender que esta escuela, porque es autónoma, funda el tiempo de la educación y marca las leyes de su historia. Pero tampoco creer que, porque es autónoma, no tiene nada que ver con "los mitos fundadores" o con los "grandes relatos que la significan". Resistir a la alienación de ser contados por otros es, ciertamente, ser autónomos. Pero también es ser autónomos no resignarse al mero anonimato, que implica la desconexión histórica del pequeño relato que identifica a mi escuela.

Autonomía institucional quiere decir, resumiendo, ni omnipotencia ni impotencia. De nuevo, pero ahora vista desde otro lado, toma sentido nuestra afirmación: la autonomía institucional es pública y solidaria. Es decir, efectivamente política e histórica. Y esto me parece esencial para la educación ética y ciudadana, porque una institución carente de autonomía es difícil que enseñe autonomía moral, y una institución carente de identidad es difícil que enseñe participación y solidaridad.

2. Comunicación libre y participación responsable, como fundamentos institucionales de la educación ética y ciudadana

Los criterios de autonomía institucional, como sujeto político y como identidad histórica, se refieren a la relación de la escuela con el afuera. Quisiera ahora reflexionar sobre otros dos criterios, que definen la institución hacia dentro, y que, para la educación ética y ciudadana, constituyen justamente la subjetividad institucional, que formula, realiza y evalúa proyectos educativos, como sujeto ético-ciudadano, en sentido estricto.

El tejido de relaciones, que constituye la trama interna de la vida institucional de la escuela, se define, en realidad, sabiendo qué pasa con la palabra y qué pasa con el poder en su propio seno. La posibilidad de una libre circulación de la información, sin secretos ni violencias en la comunicación, y la posibilidad de una participación real en el ejercicio

del poder, sin autoritarismos ni arbitrariedades, constituyen el fundamento institucional mismo del trabajo educativo en ética y ciudadanía.

Hablemos en primer lugar de la comunicación libre de violencias. Este es un punto central en la constitución de la subjetividad ética, ya que la posibilidad del diálogo en condiciones de simetría (es decir, sin imposiciones de poder) y presuponiendo el reconocimiento y la posibilidad de argumentar, constituye, en la práctica, a la institución como una subjetividad ética.

La escuela misma tiene que posibilitar que sus miembros se comuniquen libremente, poniendo en juego sus propias diferencias, pero en forma argumentativa, es decir, reconociendo razones. En cierto sentido, es el meollo del trabajo en educación ética y ciudadana: enseñar a dialogar las diferencias, a defender con argumentos las opciones, a buscar consensos y a saber qué hacer con los disensos explicitados.

Que la institución se defina por la comunicación libre, es decir, sin violencias ni censuras, no quiere decir que todos los agentes deban ser amigos, o quererse, o compartir los mismos ideales de vida. Quiere decir que a todos se les reconoce el derecho a comunicarse, a dialogar, a exponer sus propios argumentos, a confrontar ideales de vida. Este hábito del *diálogo institucional* asegura que los proyectos tengan, desde el vamos, una atmósfera ética y de ciudadanía democrática.

Si los proyectos se definen como institucionales, esto quiere decir que todos están afectados por ellos, y, por lo mismo, que todos pueden comunicar sus argumentos, en pro o en contra de determinados aspectos, aprendiendo a respetar los argumentos de otros, y a buscar consensos, lo más amplios posibles. Los docentes nos tenemos que acostumbrar a trabajar con razones, y no meramente por "rutina", o por "miedos" de cualquier especie.

Un elemento central de la comunicación institucional, pasa por nuestras propias opciones de política educativa y nuestros propios relatos de la historia institucional. En la comunicación y en el diálogo, esto mismo permitirá que pongamos a circular razonadamente nuestras propias opciones axiológicas, y las formas que tengamos de defenderlas. Construir el pluralismo institucional es un trabajo continuo de comunicación y de diálogo franco y argumentado.

La comunicación libre es la forma institucional más clara de ponerse en acto la autonomía de la institución. En realidad, porque sus miembros pueden comunicarse sin temores irracionales, sin miedos a las cen-

suras y a las desvalorizaciones y/o sanciones, es posible afirmar que la escuela encuentra su propia racionalidad.

Sin duda que a este tema le subyacen cuestiones de psicología social y de historias personales, pero lo que interesa es insistir en la dimensión ética de la comunicación libre. Sólo el reconocimiento de la autonomía de las personas y de la misma institución puede fundamentar una comunicación libre.

Naturalmente que lo importante aquí es la comunicación en torno a lo común a todos: la educación, la tarea de enseñar, los problemas que se encuentran, las dificultades con los contenidos, con los métodos, con los espacios y tiempos, con las condiciones laborales. Lo que convoca en una institución educativa es la enseñanza. Este es el gran tema sobre el que debemos comunicarnos libremente, para reconocer nuestras concepciones de la educación, nuestras formas de planificar la enseñanza, de trabajar el aprendizaje, de enfrentarnos con el conocimiento y los valores.

Un aspecto central de esta comunicación libre es aprender a construir lo común, que definirá un proyecto, sabiendo de las diferencias en los puntos de partida, de las matrices profesionales y personales diversas, para interpretar los contenidos, de la posibilidad de acordar principios básicos y reglas de juego.

Una seria dificultad para la comunicación institucional la constituye la diversidad de lugares desde donde somos convocados al proyecto común. No sólo diversidad en función de matices disciplinares de la propia visión, sino diversidad con relación a opciones globales de vida, a formas de entender la educación, a modelos operantes en las propias acciones de enseñar.

¿Sabemos qué piensan los colegas sobre "educar para la autonomía moral" o "para la participación democrática"? ¿Podemos intercambiar sentidos posibles y argumentos? ¿Podemos lograr algunos consensos?, ¿sabemos qué hacer con los disensos?

Algo decisivo en la comunicación en la escuela, más allá de estos aspectos que hacen a la capacidad dialógica de los agentes, en relación con los temas comunes, es qué pasa con los canales y los códigos que llevan y traen la información, en los diversos niveles que componen el complejo institucional escolar. Por de pronto, cómo llegan las informaciones del sistema educativo mismo y cómo salen al sistema educativo. En segundo lugar, cómo se transmiten las consignas, cómo se las entien-

de y cómo retornan. En tercer lugar, cómo se informa de procesos y de resultados a los involucrados, docentes, directivos, padres, comunidad.

Otro aspecto que juega un rol central en la comunicación dentro de la escuela es lo referido a la coherencia de criterios sancionadores, tanto de los logros (premios, incentivos, apoyos), como de las transgresiones (castigos, suspensiones, faltas disciplinares). El respeto a ciertas normas ya estatuidas, como el estatuto del docente o el reglamento escolar, naturalmente apropiados crítica y argumentativamente, o la institución de otras normas, con criterio equitativo y general, como turnos de comedor, o de cuidado en los recreos, o de trabajos administrativos, pueden ser también una ocasión para construir subjetividad institucional, comunicada libremente.

La libre comunicación es uno de los fundamentos institucionales de la educación ética y ciudadana, y muestra la alianza con los contenidos que vamos a enseñar. En buena medida, la tarea de enseñar ética pasa por enseñar a comunicarse con criterios de coherencia, entre lo que se dice y lo que se piensa o se siente, y con criterios de respeto argumentativo a las razones del otro, para pensar o evaluar o argumentar moralmente de manera diferente a la mía o a la de otros.

Entendámonos, no basta la coherencia institucional, con buenos niveles de libertad en la comunicación, para enseñar ética y ciudadanía. Se necesitan, ya lo dijimos, contenidos disciplinares específicos, razones propias, conocimientos adecuados. Pero enseñar ética y ciudadanía no es investigar temas éticos o políticos, es socializar mediante conocimientos éticos legitimados públicamente. Y, por lo mismo, es generar una comunidad de enseñanza y de aprendizaje donde la comunicación libre, respetuosa y argumentada sea una regla de oro.

Pero hablemos, ahora, del segundo aspecto de la vida intrainstitucional, del tejido de relaciones que se establece, y define una institución: el poder, su ejercicio, su distribución, su control.

Acá se pone en juego el otro aspecto de la educación ética y ciudadana: la *participación*. Es imposible realizar proyectos institucionales de educación ética y ciudadana sin atender a este aspecto de cómo nos situamos frente al poder. Las reglas de juego, aquí, son tan importantes como en el caso de la comunicación, que más bien tiene que ver en cómo nos situamos frente al conocimiento y sus razones.

La institución escolar, empecemos por afirmarlo explícitamente, se define socialmente por un poder legítimo: el de enseñar. Quiénes ejercen

este poder y cómo se ejerce es uno de los problemas centrales en la definición de la institución escolar, y en las formas que pueden tomar los llamados proyectos institucionales.

Ya hablamos de la autonomía, que justamente posiciona a la institución frente a las cuestiones globales del poder de enseñar, que conforman las políticas educativas, y que permite comprender el sentido del trabajo de la institución, como parte de la historia misma de la educación, siempre atravesada por la historia del poder y del control social. Ahora queremos hablar del poder "puertas para dentro", de cómo se ejerce la autoridad, tanto la de los directivos mismos como de los maestros, de cómo efectivamente influimos los unos sobre los otros, o exigimos que se realicen determinadas acciones, y controlamos sus resultados.

Naturalmente, este es el meollo de cualquier concepción de la ciudadanía. Si insistimos en las formas *democráticas*, es porque hay razones éticas, como hemos tratado de mostrarlo, y razones históricas, para defenderlas. La democracia es una forma de organizar el ejercicio del poder, de controlarlo, de evaluarlo permanentemente. En la institución escolar, cualquiera sea el modo estatuido de conducción, siempre tiene que estar presente el estilo democrático. La escuela es poder, poder de enseñar, y el poder hay que ejercerlo democráticamente, con reglas de juego claras, con respeto a las autonomías individuales, con principios de equidad y justicia, con sentido claro de la oportunidad de las decisiones, y de la responsabilidad por sus efectos.

A veces, se reduce el tema del poder y la autoridad en la escuela, solamente a las cuestiones relacionadas con el gobierno escolar. Si el estilo del director o directora es autoritario, si permite el disenso, si da posibilidades de participación, si es arbitrario en las sanciones y en los permisos, etcétera. O bien, si podemos plantear formas participadas de ejercer el poder, como pueden ser los consejos escolares, o iniciativas parecidas. También a veces, reducimos el problema a meramente una toma de conciencia de los factores de poder, que presionan en la escuela, ya sea por razones de política partidaria, de poder económico, de prestigio, o de simple necesidad de presionar.

Son todos aspectos importantes, y remito en este sentido a la ya abundante bibliografía sobre el tema. Acá me interesa más insistir en el poder de enseñar, el que define institucionalmente a la escuela, el que ejercemos todos los docentes, cualquiera sea el rol formal que ocupamos. Si se trata de referirnos a proyectos educativos, me parece que el

centro del debate hay que ponerlo en cómo entendemos y cómo participamos de este poder de enseñar que da sentido a la escuela.

Por supuesto que los estilos más o menos autoritarios, más o menos participativos de los directivos o de los reglamentos pueden condicionar el sentido profundo del ejercicio del poder de educar. Pero de este se trata.

Aquí me parece que el tema pasa por la participación responsable. Es la cuestión del ejercicio del poder, sin que sea algo totalmente propio ni totalmente ajeno. Esto quiere decir, que, cuando enseñamos, también la honestidad intelectual, la necesidad de criticar, la propia ignorancia, ejercen sobre nuestro poder de enseñar su propio poder. También lo ejerce la pregunta del alumno, el cuestionamiento de nuestras razones, las diferencias de argumentos y de posibles respuestas a los problemas. Sólo entendiendo así este núcleo del poder de enseñar, que es la relación de jugarse por la verdad sabiendo que no se la posee, es posible plantear los otros aspectos del ejercicio del poder en la escuela.

La participación en el poder significa que todos nos hacemos responsables de las decisiones institucionales, de las evaluaciones institucionales y de los mismos diagnósticos que vayamos haciendo. Participación responsable en el poder de enseñar significa que podemos construir autónomamente los proyectos institucionales, discutiendo las razones de las prioridades, de las asignaciones de tareas, de los cursos de acción previstos, de las reglas de juego para los conflictos, que seguramente aparecerán en la ejecución del proyecto.

Algo decisivo en la participación responsable, que es ejercicio de la ciudadanía, es la posibilidad de contar con el respaldo de la institución, y la posibilidad también de que la institución esté respaldada por nuestros propios compromisos.

Nuevamente, aquí es necesario no entender que la participación responsable en el poder institucional de educar signifique que no haya autoridades, o que no haya reglas claras de juego. Por el contrario, significa postular distribución del poder, con responsabilidades de niveles distintos, con posibilidades de intercambiar los roles según los proyectos, con posibilidades, siempre, de criticar razonablemente las propias decisiones de la institución.

Se ha hablado mucho de la escuela como comunidad democrática. Creemos que esto no tiene sentido, si nos imaginamos una especie de estado en chiquito, o una especie de banco de pruebas del ejercicio de

los derechos ciudadanos. Creo que la democracia escolar tiene que ver, primariamente, con las formas de relacionarnos con el poder del conocimiento, de la enseñanza, de las formas críticas de relacionar la teoría con la práctica, de estar atentos a las responsabilidades sociales, de atender a los proyectos que son de todos, a no descargar en algunos determinadas cosas que nos son propias, y a no acaparar porciones de poder que tienen que estar participadas, es decir, distribuidas equitativamente.

Es esta participación responsable la que, junto con la comunicación libre, constituyen los fundamentos institucionales de la educación ética y ciudadana. Por eso, no importa tanto simular entre los docentes o con los alumnos un ejercicio parlamentario o judicial. Importa relacionarnos responsablemente con el poder de enseñar, con el conocimiento, sabiendo de sus bases legítimas y participando su publicidad misma.

3. Interpretación de las demandas de aprendizaje

Finalmente, y como tercer criterio para los proyectos institucionales, en su alianza con los contenidos de la educación ética y ciudadana, queremos decir que la autonomía, entendida como subjetividad política e histórica, y entendida como subjetividad comunicada libremente y participativa responsablemente, opera *como intérprete legítimo*, porque público y solidario, de las demandas de aprendizaje de educación ética y ciudadana.

Normalmente, el gran argumento para insistir en la autonomía institucional tiene que ver con la posibilidad, justamente, de interpretar mejor las demandas de aprendizaje, es decir, contextualizar la enseñanza. Estamos de acuerdo, siempre y cuando entendamos que las demandas son ambiguas, y que nuestra respuesta pasa por una opción de política educativa, donde la ética y la ciudadanía, hoy, es jugarse por la autonomía moral, la participación democrática y el cuidado de sí mismo y del otro.

Es decir, no se trata simplemente de recibir la demanda, como representante inmediata de una verdadera necesidad de aprendizaje, como si no hubiera, en la formulación de las demandas, una formación ideológica detrás de ella. Por eso la necesidad de *una interpretación crítica*, que sólo se puede hacer desde una autonomía institucional, en los sentidos político e histórico, comunicativo y participativo, que ya hemos mencionado.

En definitiva, se trata de *una lucha por el reconocimiento*. Del *poder* de enseñar, y del *deseo* de aprender. Para lo cual, el poder tiene que legitimarse públicamente, y el deseo tiene que autonomizarse solidariamente. Esta es, para nosotros, la síntesis de las bases curriculares de la formación ética y ciudadana: poder concretar, desde la enseñabilidad de la ética y la ciudadanía, un sentido de la demanda de aprendizaje en estas áreas que permita entonces construir un proyecto institucional, aliado con contenidos, o bien enseñar contenidos de ética y ciudadanía desde opciones institucionales claras.

Más aún, la educación ética y ciudadana no es otra cosa, en definitiva, que esta "lucha por el reconocimiento" del poder y del deseo. En definitiva, lo que llamamos personalidad moral, no es sino el resultado de un proceso de constitución, donde la autonomía solidaria y la participación democrática representan al deseo y al poder, mediados por el reconocimiento. Es el cuidado de sí mismo, cuidando al otro, o el cuidado del otro, cuidándose a sí mismo. Es la personalidad moral como nosotros, reconocidos como iguales y libres, constructores utópicos de lo común desde las diferencias y de lo público desde la solidaridad.

Bibliografía citada en el texto

Amorós, C., *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona, Anthropos, 2da. ed., 1991.

Aronowitz, C, *Mass Culture and the Eclipse of Reason: The Implications for. Pedagogy*, Harvard Educational Review, 46, 768-774, 1977.

———, y GIROUX, H., *Education under Siege,* South Hadley, Mass., Bergin & Garvey Publishers, 1985.

Arregui, J. V., *Acción y Sentido en Wittgenstein,* Pamplona, Eunsa, 1984.

Bacherlard, G., *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

Beaudrillard, J., *La cultura y simulacro,* Barcelona, Kairós, 3ra. ed., 1987.

Berger, P. y Luckman, Th., *La construcción social de la realidad,* Amorrortu, Buenos Aires, 1991.

Bernstein, B., *Class, Codes, and Control*, 3 vol., London, Routledge & Kegan, 1977.

———, *La estructura del discurso pedagógico,* Madrid, Morata-Paideia, 2da. ed., 1994.

Bobbio, N., *Igualdad y Libertad,* Barcelona, Paidós-Ice, 1995.

———, *Derecha e Izquierda. Razones y significados de una distinción política,* Madrid, Taurus, 1995.

Bourdieu, P, *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid, 1988.

——— y Passeron, H., *La reproducción,* Barcelona, Laia, 1981.

Bruner, J. *Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina,* Santiago de Chile, Flacso, 1986.

———, *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1987.

Camps, V., *Virtudes públicas,* Madrid, Espasa Calpe, 1993.

——, Guariglia, O. y Salmerón, F (Comps), *Concepciones de la ética, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Tomo 2, Madrid, Trotta, 1992.

Casullo, N., (comp), *El debate modernidad- posmodernidad,* Buenos Aires, Puntosur, 1989.

CEPAL-UNESCO: *Educación y Conocimiento. La transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Unesco, 1991.

Coll, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento,* Barcelona, Paidós, 1991.

Cortina, A., *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, Sígueme, Salamanca, 1985.

——, *Etica mínima,* Madrid, Tecnos, 1986.

Cullen, C., *Reflexiones desde América*, tres tomos, Rosario, Editorial Ross, 1985-1987.

——, "Ética y Postmodernidad", en AA. VV., *¿Postmodernidad?*, Buenos Aires, Biblos, 1988.

——, *Las Razones de Educar. Temas de Filosofía de la Educación* (en prensa, recoge trabajos de diversas épocas), Buenos Aires, 1996.

——, en *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo,* Feldfeber M. (comp.), Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2003.

——, en *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*, Formación de Formadores, tomo 11, Buenos Aires, Filo/UBA, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

Cullen C., (comp.) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, Stella-La Crujía, 2004.

Deleuze, G., *Différence et Répetition*, Paris, PUF, 1969.

——, *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969.

Descartes, R., *Discurso del Método*, 1637.

Dewey, J., *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1963.

Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Buenos Aires, Schapire Editor, 1987.

Foucault, M., *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa, 1995.

——, *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1992.

——, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión,* Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.

Freire, P., *Pedagogía del oprimido,* Montevideo, Tierra Nueva, 1970.

——, *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo, Tierra Nueva, 1979.

——, *Concientización*, Buenos Aires, Búsqueda, 1974.

——, *Pedagogía de la esperanza*, Madrid, Siglo XXI, 1993.

Frigerio, G. y otros: *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires, Troquel, 1992.

Frigerio, G. y Poggi, M., *El análisis de la institución educativa: hilos para tejer proyectos,* Buenos Aires, Santillana, 1996.

Fukuyama, F., "¿El fin de la historia?", *Revista Tareas,* Buenos Aires, Nº 75, 1990.

García Canclini, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad,* México, Grijalbo, 1990.

García-Gual, C. y ACOSTA, E., *La génesis de una moral utilitaria. Epicuro, Etica,* Barcelona, Barral, 1974.

Gates, B, *Camino al futuro,* Madrid, Mc.Graw-Hill Interamericana de España, 1995.

Giddens, A., *Las nuevas reglas del método sociológico,* Buenos Aires, Amorrortu, 1987.

——, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración,* Buenos Aires, Amorrortu, 1995.

Gilligan, C., *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*, México, FCE, 1985.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, O. C. (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica,* Madrid, Akal, 1983.

Giroux, H. A., : *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje,* Madrid, Paidós. MEC, 1994.

——, *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*, Filadelfia, Temple Univ. Press, 1981.

González, J. M. y Quesada, F. (coords), *Teorías de la democracia,* Barcelona, Anthropos, 1992.

Gramsci, A., *La alternativa pedagógica,* México, Fontamara,1987.

——, *La formación de los intelectuales,* México, Enlace-Grijalbo, 1987.

Guariglia, *O., Ideología, verdad y legitimación*, Buenos Aires, FCE, 1993.

Habermas, J., "Ciencias sociales reconstructivas versus comprensivas", en *Conciencia moral y Acción Comunicativa,* Barcelona, Península, 1983, pp. 32-55.

——, *Conocimiento e Interés,* Buenos Aires, Amorrortu, 1985.

——, *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus,* Frankfurt, Suhrkamp, 1973.

——, *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 tomos, Frankfurt, Suhrkamps, 1983.

Hobsbawn, E., *Historia del Siglo XX,* Barcelona, Crítica, 1995.

Höffe, O., "El imperativo categórico como concepto fundamental de una filosofía normativa del derecho y del estado", en *Cuadernos de Ética,* Buenos Aires, nro. 7 junio 1989, pp. 36-55.

——, *Politische Gerechtigkeit,* Frankfurt, Suhrkamp, 1989.

Horckheimer, M. y Adorno, Th., *Dialéctica del iluminismo,* Buenos Aires, Sur, 1970.

Hudson, W., *La filosofía moral contemporánea,* Madrid, Alianza, 1974.

Kant, I., *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, publicado en 1785.

——, *Crítica de la Razón Práctica*, publicado en 1787.

Kohlberg, L., *Collected papers on moral development: moralstages and practice,* Cambridge (Mass.), Harvard Graduate School of Education, Spring, 1973.

Lacan, J., "Kant avec Sade", en *Écrits II,* Paris, Du Seuil, 1971.

Lèvy-Strauss, C., *Les structures élementaires de la parenté*, Paris, PUF, 1949.

Lipovetsky, G., *La era del vacío. Ensayo sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.

——, *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*, Barcelona, Anagrama, 1994.

Lo Vuolo, R. (comp): *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano,* Buenos Aires, Miño y Dàvila, 1995.

Martín-Barbero, J., *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía,* México, G. Gilli, 1987.

Max Scheler, "Etica, I, II" (publicado en 1916), en *Revista de Occidente*, Buenos Aires, 1948.

Max Black, *Modelos y Metáforas,* New York, Ithaca, 1961.

Mc. Laren, P., *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo,* Buenos Aires, Aiqué-Ideas, 1996.

———, *Pedagogía crítica, las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza,* México, UNAM, 1993.

Nietzsche, F., *Así habló Zarathustra*, publicado en 1887.

Nino, C. *Ética y Derechos Humanos,* Buenos Aires, Astrea, 1989.

Nussbaum, Martha, "La ética de la virtud: una categoría equívoca", en *Areté* (UCLima) XI (1999) nros.1-2, págs. 573 a 613.

Offe, C., *Contradicciones en el estado de bienestar,* Madrid, Alianza, 1990.

Palmade, G., *Interdisciplinariedad e Ideologías*, Barcelona, Narcea, 1979.

Patelman, C., "Feminismo y democracia", en *El debate feminista,* nro,. 1, 1990 pp. 7-28.

Peces Barba, G., (Comp): *El fundamento de los derechos humanos,* Madrid, Debate, 1989

Prigogine, I. y Stengers, S., *La nueva alianza*, Madrid, Alianza, 1983

Puig, J. M. y Martínez, M. A., *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989.

Rawls, J., *Teoría de la justicia,* México-Buenos Aires, FCE, 1979.

———, "La justicia como equidad política, no metafísica", en *Agora,* Buenos Aires, año 2, nro. 4, 1996, pp. 27-52.

Ricoeur, P., *La métaphore vive,* París, Du Seuil, 1975.

Romero, L. A., *Los sectores populares urbanos como sujetos históricos,* Buenos Aires, CISEA-PEHESA,1987.

Rousseau, J. J., *El contrato social*, publicado en 1762.

Rubio Carracedo, J. *Ética constructiva y autonomía personal,* Madrid, Tecnos, 1992.

Schiefelbein, E.; Tedesco, J. C., *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina*, Buenos Aires, Santillana-Aula XXI, 1995.

Steiner, G., *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura,* Barcelona, Gedisa, 1991.

Tamarit, J., *Educar al soberano. Crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy,* Buenos Aires, Miño y Dàvila, 1994.

——, *Poder y educación popular*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

Taylor, Ch., *La ética de la autenticidad,* Barcelona, ICE-Paidós, 1994.

Tenti Fanfani, E., *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad,* Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1995.

Teriggi, *F., Currículum,* Módulo Plan de Transformación de la Formación Docente, Buenos Aires, MEJ, 1993.

Thiebaut, C., *Los límites de la comunidad,* Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1992.

——, *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Barcelona, Paidós, 1998.

Touraine, A., *Crítica de la Modernidad,* Buenos Aires, FCE, 1994.

Trilla, J., *El profesor y los valores controvertidos*, Barcelona,Paidos, 1992.

Turiel, E., *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*, Debate, Madrid, 1984.

——, Enesco, I. y Linaza, J., (eds), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid, Alianza Editorial, 1989.

Walzer, Th., *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, FCE, 1993.

ANEXO

Bibliografía en español con orientaciones para el trabajo escolar

Alcántara, J. A., *Cómo educar las actitudes*, Barcelona, Ceac, 1988.

Apple, M., *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.

——, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

Bandura, A., *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.

Barbera, V., *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*, Madrid, Escuela Española, 1981.

Bolívar, A., *Los contenidos actitudinales en el Currículum de la Reforma*, Madrid, Escuela Española, 1992.

——, "Desarrollo moral y Educación moral: La perspectiva cognitivo. formalista", *Revista Española de Pedagogía*, 45 (1987) n. 177 pp. 395'409.

——, *Diseño curricular de ética para la enseñanza secundaria obligatoria,* Madrid, Síntesis, 1993.

Bridges, D. y Schrimshaw, P. (eds), *Valores, autoridad y educación*, Madrid, Narcea, 1979.

Carter, R. E., *Dimensions of moral education*, Toronto, Univ. of Toronto Press, 1984.

Cembranos, C. y Bartolomé, M., Estudios *y experiencias sobre educación en valores*, Madrid, Narcea, 1981.

Curwin, R. L y Curwin, G.., *Cómo fomentar los valores individuales*, Barcelona, CEAC, 1984.

Delval, J. y Enesco, Y., *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, Alauda/Anaya, 1994.

Dewey, J., *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada, 1963.

Díaz Aguado, M. J. y Medrano, C., *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales,* Bilbao, Mensajero, 1994.

Dreeben, R., "El currículum no escrito y su relación con los valores", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, o. c., 1983 (el original es de 1976) pp. 73-85.

Durkheim, E., *La educación moral,* Buenos Aires, Losada, 1947.

Escamez, J. y Ortega, P., *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau Llibres, 1986.

Etxebarría, I., *Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas*, San Sebastián, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, 1989.

Freinet, C., *La educación moral y cívica*, Barcelona, Laia, 1975.

Freud, S., *El yo y los mecanismos de defensa. El malestar en la cultura. Totem y Tabú. El yo y el ello,* Buenos Aires, Amorrortu.

Giammancheri, E. y Peretti, M., *La educación moral*, Barcelona, Herder, 1981.

Gordillo, M. V., *Desarrollo moral y educación*, Pamplona, Eunsa, 1992.

Hersch, R. H., Paolitto, D. P. y Reimer, J., *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg,* Madrid, Narcea, 1984.

I. E. P. S., *Estudios y experiencias sobre educación en valores*, Madrid, Narcea, 1981.

———, *Educación y solidaridad,* Madrid, Narcea, 1987.

Jordán, J. A. y Santolaria, F. F., *La educación moral hoy*, Barcelona, PPU, 1987.

Kolhberg, L., "Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo evolutivo", en *Infancia y Aprendizaje,* núm. 18, 1992.

———, "El niño como filósofo moral", en Delval, J., *Lectura de Psicología del Niño*, Vol. 2, Madrid, Alianza Editorial, 1978.

———, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée, 1992.

Kohlberg, L. y Turiel, E., "Desarrollo y educación moral", en Lesser, G. S., *La psicología en la práctica educativa*, México, Trillas, 1981.

Marín, M. A., *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un enfoque educativo,* Valencia, Promolibro, 1987.

Martínez, M., *La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética*, Madrid, CIDE, 1993.

Martínez, M. y Buxarrais, R., *Educación en valores y Democracia. Una propuesta pedagógica,* Barcelona, ICE, 1993, publicación de uso interno, Universidad Nacional de Barcelona.

Martínez, M. y Puig, J. M (ed), *La educación moral. Perspectiva de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Grao/Ice, 1991.

Pascual, A. V., *Clarificación de valores y Desarrollo Humano, Estrategias para la Escuela,* Madrid, Narcea, 1988.

Pelechano, V. y otros: *Primer symposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos*, Madrid, MEC, 1975.

Pérez Delgado, E. y García Ros, R. (comps), *La psicología del desarrollo moral,* Madrid, Siglo Veintiuno,1991.

Peters, R. S., *Desarrollo moral y educación moral,* México, FCE, 1984.

Piaget, J., *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971.

——y otros: *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada, 3ra. ed., 1967.

Puig Rovira, J., *La educación moral en la enseñanza obligatoria,* Barcelona, ICE-Horsori, 1995.

——y Martínez, M., *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989.

Raths, E., Harmin, M. y Simon, S., *El sentido de los valores en la enseñanza,* México, Biblioteca Clásicos Modernos de Educación, 1967.

Rogers, C. R., *Libertad y creatividad en la educación. El sistema "no directivo"*, Buenos Aires, Paidós, 1978.

Savater, E., *Invitación a la ética*, Barcelona, Anagrama, 1982.

——, *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel, 1992.

Simon, S., Howe, L. W. y Kirschenbaum, H., *Clarificación de valores: manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*, México, Avante, 1977.

Skinner, B. F., *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Fontanella, 1972.

——, *Tecnología de la enseñanza,* Barcelona, Labor, 1970.

Thorensen, C. y Mahoney, M. J., *Autocontrol de la conducta*, México, FCE, 1981.

Ventura, A., *Actitudes, valores y normas en el currículum escolar*, Madrid, Escuela Española, 1992.

Revistas con números monográficos sobre la educación moral y cívica

Perspectiva Escolar, Barcelona, sept. 1987, Nº 117 y Nº 157, sept. 1991.

Comunicación, Lenguajes y Educación, Madrid, oct.-dic. 1992, Nº 15

Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, marzo 1992, Nº 201.

Ensayos y Experiencias, "Entre generaciones. La relación entre jóvenes y adultos", tomo 40, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, set.-oct. 2001.

Ensayos y Experiencias, "La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión", tomo 46, Buenos Aires, jun. 2002.

Ensayos y Experiencias, "Educación ciudadanía y participación", tomo 44, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, oct. 2002.